

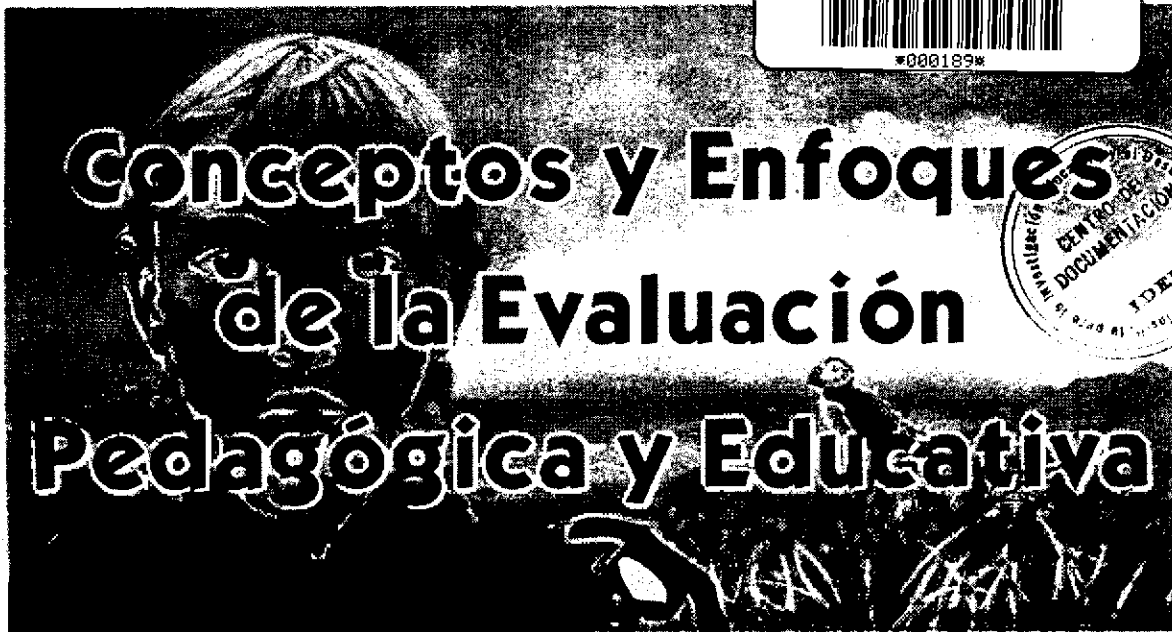
Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000189



Conceptos y Enfoques de la Evaluación Pedagógica y Educativa



80-10-03
072000



Alcaldía Mayor de
Santa Fe de Bogotá, D.C.



IDEP
INSTITUTO PARA LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO

371.144
0736
v.1

28 iguales

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL
DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP
UNIDAD DE EVALUACIÓN**

**ESTUDIO SOBRE LOS CONCEPTOS Y ENFOQUES DE LA
EVALUACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA**

Equipo de Investigación:

Carlos Ordóñez Pachón – Investigador Principal
Olga Cecilia Díaz – Investigador Principal
Gloria Carrasco – Asistente de Investigación
Carmenza González – Asistente de Investigación
Jesús Nieves – Asistente de Investigación

Santa Fe de Bogotá, Mayo de 1998

INVENTARIO IDEP
157

TABLA DE CONTENIDO

1.	Informe de avance del Proyecto	3
1.1	Contextualización	3
1.2	La perspectiva de la Investigación	9
1.3	Desarrollo del Proyecto	11
1.4	Marco Metodológico	19
1.5	Referencias	21
	Anexo 1	23
2.	Reseña de los documentos incluidos	30
3.	Textos sobre evaluación	
3.1	Una Polémica en relación al Examen (Díaz Barriga, Angel)	45
3.2	Evaluación: Análisis de una noción (De Alba, Alicia; Díaz Barriga, Angel; Viesca, Martha).	64
3.3	Problemas y Retos de la Evaluación Educativa (Díaz Barriga, Angel)	89
3.4	Algunos Problemas y Problemáticas en la Producción de la Evaluación (Popkewitz, Thomas S.)	107
3.5	El desafío de América Latina a la Teoría y Práctica de la Evaluación Educativa (Nilo, Sergio U.)	134
3.6	Lo que quiere decir hablar (Bourdieu, Pierre)	148
3.7	El mercado lingüístico (Bourdieu, Pierre)	164
3.8	Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural (Bernstein, Basil)	180
3.9	El paradigma constructivista (Guba, Egon G. y Lincoln, Ivonne S.)	225

Informe de Avance del Proyecto

CONTEXTUALIZACIÓN

A partir de la Ley General de Educación, e incluso desde antes de su promulgación, se habla de la importancia de la innovación pedagógica, se promueve la apertura educativa, y se considera oportuno generar cambios en las prácticas evaluativas al interior del sistema educativo.

La Ley explícitamente enuncia los fines de la educación y formula la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, que será el encargado de evaluar la “calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, de la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia en la prestación del servicio” (Artículo 80).

En desarrollo de la Ley General se emiten decretos, resoluciones y documentos de divulgación de las políticas educativas actuales; tal es el caso del Decreto 1860 de 1994, que busca presentar nociones de currículo y evaluación acordes con la concepción de educación presente en dicha ley, con los fines que ella señala y con las nuevas formas de organización del denominado Servicio Público de Educación Formal.

Las vertientes de este decreto provienen de enfoques que entienden el currículo como construcción social —asumida dentro de las nociones vigentes de conocimiento, educación e institución escolar—, de propuestas administrativas que enfatizan en la descentralización en educación —que redistribuyen las funciones del Ministerio y las entidades territoriales— y en discursos políticos que promueven la paradójica síntesis entre autonomía institucional y definición centralizada de marcos reglamentarios.

Así, este decreto prescribe los aspectos que se deben contemplar al elaborar el currículo en función de los fines que establece la Ley y de la autonomía que se atribuye a las instituciones educativas para formular sus proyectos educativos, en términos de caracterización del contexto en que se inscribe la propuesta educativa, objetivos, estrategias pedagógicas, recursos aplicados, definición de

criterios de evaluación de logro educativo, composición y funciones de los órganos de gobierno, manual de convivencia, criterios de evaluación institucional.

En lo que a la evaluación se refiere, la valoración del rendimiento escolar se asume en términos del seguimiento de logros, los cuales se entienden como el progreso en la adquisición de los conocimientos y la evolución de las capacidades de los educandos atribuibles al proceso pedagógico. La evaluación aparece, en este contexto, como un conjunto de juicios relacionados con el avance o estancamiento de dichos procesos de desarrollo del estudiante, que busca ofrecer información sobre características personales y ritmos de aprendizaje, afianzar valores, identificar limitaciones o dificultades, facilitar el aprendizaje a partir de los errores y ofrecer retroalimentación al docente sobre la calidad de su intervención pedagógica.

En esta disposición reglamentaria, la evaluación se presenta como proceso continuo, cualitativo, capaz de captar la integralidad del sujeto evaluado, expresada en informes descriptivos, comprensibles para sus destinatarios y traducible a la escala literal E, B, I para registrar niveles de logro excelentes, buenos o insuficientes.

En términos operativos, el decreto declara que la promoción está en función del ritmo de aprendizaje de los estudiantes, por lo cual será flexible; también define los medios de evaluación y da existencia a comisiones de docentes que analicen los casos persistentes de insuficiencia en el alcance de los logros y que decidan la promoción de los estudiantes.

Como puede apreciarse, salen a la luz pública y se institucionalizan nuevas formas de hablar sobre educación y evaluación; en primer lugar, la educación quedará indisolublemente ligada a una dimensión específica que se considerará su atributo esencial: “la Calidad” y en segundo lugar, se asociarán a este aspecto dos categorías que no dejarán de mencionarse, “la eficacia” y “la eficiencia”; por supuesto la concepción de evaluación que se propone actualmente quedará inscrita en este campo de significación, ella tendrá que dar cuenta del proceso y de los resultados de dicho proceso; se juzgará a cada actor y a cada elemento del contexto al que se le atribuya una función dentro de la actividad educativa.

Indudablemente el ámbito jurídico-político ha aportado una nueva forma de ver la actividad educativa, ha hecho visibles nuevos aspectos; ahora la educación se

juzgará en relación con los logros que propicia en los individuos y con la racionalidad en la aplicación de los recursos requeridos para alcanzar tales resultados.

Otro discurso que ha entrado a jugar en la regulación del cauce de la educación es el que tiene que ver con el énfasis en la ciencia y la tecnología; en ese sentido el caso reciente más claro es el de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, (1994) cuyo texto constituye una vocería de las grandes orientaciones que circulan a nivel mundial. En este caso se advierte sobre el papel central que juega el conocimiento [“científico” —en tanto único saber cuya legitimidad está fuera de toda discusión—] en el desarrollo de las sociedades y su impacto en el crecimiento económico de los países; por esto se considera que es derecho de todo ciudadano acceder a la ciencia y la tecnología. Para promover la participación de la sociedad colombiana en la producción y circulación de este discurso, se recomienda analizar la oferta y la demanda de conocimiento científico; ello exige una adecuación de las dinámicas institucionales, pero sobre todo, una transformación profunda de la educación que se ofrece a niños y jóvenes.

En este sentido se propone impulsar la difusión, promoción y sistematización de innovaciones científicas y tecnológicas y la incorporación de modelos empresariales de gestión al terreno de las organizaciones educativas. La misión reitera la necesidad de prestar atención al mejoramiento de la calidad de la educación asumido en términos de garantizar insumos, agentes, procesos, ambientes y productos según estándares que nos permitan participar en el escenario mundial, que se juzga altamente competitivo.

Con este propósito se propone que los colombianos tengan una educación que forme en la investigación; que enfatice en el desarrollo de aspectos centrales como la comunicación, los valores, el pensamiento y las relaciones con la naturaleza y la sociedad, haciendo uso de los recursos que ofrece la tecnología; que les permita dominar un repertorio variado de lenguajes y códigos en virtud del mestizaje cultural y del intercambio permanente en el proceso de globalización al que estamos abocados y que les posibilite apreciar las perspectivas que sustentan su visión de mundo para que tengan un mayor control de sus propios procesos cognitivos.

En este contexto, se recomienda que lo evaluado en la educación básica sean las competencias básicas de lectura, escritura y diferentes tipos de razonamiento, lo

cual implica el fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación y el establecimiento de Exámenes de Estado al concluir los diferentes niveles educativos.

Respecto de eventos que han hecho aportes específicos a lo que constituye la discusión actual sobre evaluación en el campo de la educación, los procesos relacionados con el desarrollo del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación [SNE] resultan muy significativos. Desde sus orígenes, que se remontan a 1991, el SNE, que en ese momento se denominó SABER (1993), tuvo como propósito “despertar en la comunidad y en la nación, la conciencia de la necesidad de evaluar la calidad de la educación como medio fundamental de conocimiento para generar acciones transformadoras” (p. 5).

El Sistema se presentó como una estrategia para democratizar la calidad de la educación, —lo que se acepta como desafío— aclarando que la calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y que no puede entenderse como un valor absoluto. Al presentar los resultados de las evaluaciones realizadas entre 1992 y 1994 (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, 1997), el Ministro de Educación comenta que el Sistema ofrece instrumentos para transformar la educación, para saber qué ocurre en las aulas, para cambiar una concepción panóptica de la educación por otra de carácter participativo y para promover en el país una cultura de la evaluación.

Los desarrollos de los ejercicios de medición del logro cognitivo en las áreas de Lenguaje y Matemáticas mediante pruebas diseñadas por el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES desde 1991, también aportan elementos a la discusión sobre los enfoques desde los cuales se realiza el proceso de construcción social de la evaluación en el país, en tanto hacen elaboraciones sobre la definición de los rasgos considerados cuando se hace medición de los logros. En este caso, se consideran centrales las preguntas relacionadas con las competencias que se desarrollan en un área del plan de estudios, con lo que se entiende por tener un dominio de un campo del conocimiento, con las fases por las que hipotéticamente atraviesa un sujeto que evoluciona en la dirección de alcanzar este dominio y con las características de los contextos en los que se esperan diferentes tipos de ejecuciones. Esto supuso la realización de discusiones teóricas para definir los objetos de evaluación —con lo que se pretendía superar la tradicional enumeración de contenidos y la aplicación de procedimientos estadísticos— que permitieran generar, a partir de las respuestas de los sujetos en las pruebas, una visión de las fases que se cumplen en la apropiación de los

lenguajes de los campos de conocimiento (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, 1997). Por supuesto, en tanto esta dinámica no ha sido suficientemente socializada, es de esperarse que su impacto aún no sea apreciable.

En la dirección de la especificación de los logros que han de promoverse en la educación formal, la resolución 2343 de junio de 1996, se constituye en una referencia ineludible. De alguna forma ella representa un desarrollo de las tendencias a considerar que el objeto de evaluación han de ser las competencias de los sujetos promovidas en el espacio escolar.

La resolución promete brindar herramientas generales para orientar los procesos curriculares del Servicio Público Educativo y establece los indicadores de logro para la educación formal. Se justifica este tipo de enunciación, en tanto se considera una respuesta al principio constitucional de propender por la unidad nacional. Los lineamientos generales se presentan como orientaciones que contribuyen al ejercicio de la autonomía por parte de las instituciones.

En términos generales, en las definiciones de los indicadores de logro de las distintas áreas predomina un lenguaje que remite a un saber hacer, aunque el documento carece de una explicitación del enfoque o enfoques teóricos desde los cuales determinados desempeños son indicios del dominio de un campo de saber.

En estas condiciones podría considerarse la acción evaluativa como una acción cultural, en tanto selecciona y jerarquiza los contenidos y las formas de actuación que se consideran propios de la dinámica educativa; por tal razón, en esta investigación se trata de comprender los discursos que enmarcan los sentidos producidos en el espacio educativo y en particular la forma como opera la evaluación como dispositivo que da forma al ámbito educativo, define a sus sujetos y los dota de una identidad determinada.

En su calidad de investigación del proceso de producción de sentido, se propone la confrontación de puntos de vista elaborados con los participantes en el estudio, de tal forma que se logre una construcción dialogal de distintas perspectivas sobre los hechos propios de la dinámica escolar y sobre el papel que en ella juega la evaluación. Se trata de elaborar una reconstrucción cultural que dé cuenta de los procesos de significación mediante los que diferentes actores producen determinados tipos de realidad escolar.

Advertimos que, nuestro enfoque permite reconocer que hablaremos desde una posición que pretende cuestionar la realidad desde afuera mediante el develamiento de los pilares de los discursos que sostienen la realidad objetiva que habitamos, pero eventualmente sin poder decir cuáles son las fuerzas que configuran el discurso desde el que se elabora la mirada. Al que lea la investigación le corresponde poner en un horizonte de producción social de la significación el lugar desde el que hablamos.

Así, en esta investigación se busca integrar los datos provenientes de entrevistas a docentes, directivos docentes y estudiantes (Ver Anexo 1), observaciones y discusiones de grupo

1. Para reconstruir y analizar

- la significación de los contextos en que interactúan los sujetos, en términos de la forma como éstos configuran recíprocamente las posiciones que ocupan; en particular, se considerará la concepción de estudiante, la capacidad que se le atribuye para generar conocimientos, la concepción de maestro y la forma como estos actores se desempeñan en distintos escenarios escolares.
- el tipo de conceptualización que se hace alrededor de las disciplinas, de la forma como se producen enunciados válidos en las áreas de conocimiento contempladas por el plan de estudios, de los criterios que se utilizan para dar cuenta de los logros académicos.
- el tipo de selección de discursos de acuerdo con la pertinencia que se les atribuye según el valor social asociado a distintos saberes que circulan en un medio cultural, lo cual en muchas oportunidades implica procesos de exclusión del campo escolar de producciones simbólicas.

2. Para someter a discusión los procedimientos de producción, de selección y redistribución de discursos en el espacio escolar, procedimientos que se ponen en juego en las prácticas evaluativas.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar los sentidos presentes en los discursos sobre educación y evaluación, en términos de finalidades adscritas, objetos, instrumentos, participantes, circunstancias y procesos.
2. Describir los tipos de habla predominantes y los sentidos actualizados cuando se hace referencia a los estudiantes, en condiciones formales y no formales.
3. Describir cómo son abordados los contenidos vinculados a la acción educativa en función de modalidades que caracterizan la práctica pedagógica, que aparecen en forma de posiciones del sujeto ante las categorías de un campo de conocimiento y su relación con lo requerido en la evaluación.
4. Identificar los factores o condiciones vigentes en algunos establecimientos para tomar decisiones sobre asuntos que vinculan la acción evaluativa y que afectan la dinámica escolar, estableciendo la naturaleza de los tópicos abordados, el origen de las propuestas y las estrategias de argumentación.

LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACION

De lejos, el campo de la educación se presenta como espacio homogéneo de curvas suaves y más bien armónico; sus actores parecerían ocupar lugares que se ajustan a sus competencias, que les demandan responsabilidades para cuyo cumplimiento están preparados suficientemente y que se acomodan fácilmente a los lugares de otros; sorprende además la aparente igualdad entre episodios de la vida escolar, se diría que en todos ellos un maestro se ocupa de instalar a los alumnos en el conocimiento mediante la aproximación a unos textos que los convertirán en interlocutores de la cultura “civilizada”, mientras buscan transformar sus prácticas vulgares. Otro elemento del paisaje que se ha hecho ya familiar, es la denuncia permanente de las limitaciones de los resultados que se están obteniendo y la permanente declaración de la necesidad del cambio.

Es común encontrar enunciados que le reclaman a la educación una contribución mayor a las necesidades del orden social, que se convierta en un instrumento que permita enfrentar las disfuncionalidades de la sociedad. Así, por ejemplo, Hevia (1992) destaca que en América Latina actualmente se cuestiona al sistema

educativo por ser ineficiente e ineficaz y por no haber aportado a la superación de las inequidades de la sociedad.

Sin embargo, se reconoce el escaso impacto de las políticas de cambio del sistema educativo en estos países; al respecto, Tedesco (1993), señala que, durante las últimas tres décadas, a pesar de que frecuentemente se hicieron reformas y se diseñaron nuevos programas, el sistema educativo creció en rigidez e inmovilismo y aumentó entre las comunidades el escepticismo respecto de sus posibilidades de transformación.

En estas condiciones no ha de producir admiración que una revisión de la vida en la institución escolar revele que, en la coyuntura actual, pese a los reclamos de los diversos actores —incluidos los docentes—, no se han asumido concepciones de conocimiento y de prácticas educativas distintas de las tradicionales.

Si no se acentúa la sensibilidad, si no se intenta ver con extrañeza este campo, si se le ve con la lente de siempre, no se alcanzará a advertir el papel que juega la educación en el fortalecimiento de un modo de ser de la sociedad que, acéptese o no, es un estado de cosas transitorio, altamente inestable, a no ser por la manera como diversos procesos lo dotan de un plano de sustentación que posibilitan su estabilidad y permanencia en medio de condiciones que, de otra forma, darían lugar a otros modos de ser.

En esta investigación consideramos que es posible adoptar una perspectiva que permita ver cómo la educación es parte de y contribuye a mantener dentro de ciertos límites un ordenamiento particular de la sociedad, en virtud de un tipo de participación en la dinámica social.

Lo que se propone es adoptar una perspectiva que destaque el sentido de las propuestas de cambio y las relacione con otros acontecimientos del contexto. Así, por ejemplo, hay que preguntarse cuáles son las condiciones históricas en las que actualmente coexisten planteamientos según los cuales la educación: ha de hacer frente a los requerimientos del sector productivo (Cf. Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL-UNESCO, 1992, entre otros); en los que se enfatiza la pertinencia de impulsar el cambio administrativo en el sector y se recomienda introducir modelos provenientes del sector empresarial; en los que se insiste en hablar de emprender acciones que propendan por el mejoramiento de la calidad de la educación —entendida la mayoría de las veces como desarrollo de competencias

y habilidades básicas—; en los que se propone asumir procesos de descentralización y atribuir al gobierno central la responsabilidad de definir propósitos muy amplios (Cf. Herrera y López, 1993 y Chaves, 1994).

Por supuesto, las propuestas buscan ajustar la educación a los procesos de transformación de los órdenes económico, socio jurídico y científico del orden mundial actual.

Sin embargo, apreciarlas, detectar la forma que adquiere la educación en la actualidad exige el esfuerzo de ubicarse en un marco temporal específico que permita aclarar las grandes variaciones, al tiempo que se emprende la caracterización de las relaciones internas que la integran con otros mecanismos de la sociedad. Ha de advertirse que la presente investigación se compromete a explorar éste último aspecto.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Al enfrentar este estudio sobre los conceptos y enfoques en los que se inscriben los enunciados y las prácticas de evaluación, consideramos que se trataba de indagar sobre la organización de los enunciados que producen los diferentes actores educativos en relación con la evaluación. Dichas así las cosas, estamos definiendo el proyecto en términos de diferentes elementos cuyo estatus merece ser discutido: en primer lugar estamos considerando que existe una organización de los enunciados, en segundo lugar que existen actores educativos que realizan enunciaciones y, por supuesto, que estas condiciones permiten caracterizar algo que se denomina evaluación y algo que llamamos educación; además, que tratar los enunciados permite aproximarse a lo que efectivamente ocurre en la vida de las instituciones educativas.

Al referirnos a la organización de los enunciados estamos planteando que en lo dicho se pueden detectar ciertos ordenamientos, que aunque éstos no sean totales, es posible reconocer segmentos de enunciados que tienen relaciones con otros, bien sea por las categorías que vinculan o por el tipo de conexiones que establecen entre sí.

Cuando se destacan los actores educativos en su calidad de sujetos de la enunciación, se los presenta como entes que tienen el poder de hablar de determinadas maneras, con base en determinadas condiciones institucionales,

de acuerdo con su posición en una estructura social que está presente en cada condición de habla; es decir, que al verlos desde la perspectiva de las enunciaciones que realizan, se ven como entidades configuradas conjuntamente en medio de un juego de interdeterminaciones que resultan claras, aceptables y aceptadas, gracias a que cada uno es el lugar que los otros le atribuyen.

Según Foucault (1970), dar cuenta de la formación de las posiciones subjetivas o de las modalidades enunciativas en los discursos implica responder tres clases de asuntos: en primer lugar, responder preguntas como: ¿quién habla? ¿quién tiene derecho a emplear esta clase de lenguaje? ¿cuál es el estatuto de los individuos que tienen derecho a pronunciar tales enunciados?; en segundo lugar, describir los ámbitos institucionales que legitiman los discursos que profieren los sujetos (sus instrumentos de verificación); y, en tercer lugar, aclarar la situación que le es posible ocupar a cada sujeto en cuanto a los diversos dominios o grupos de objetos: se es sujeto interrogante de acuerdo con cierto patrón, oyente según cierto programa de información, utiliza determinados intermediarios instrumentales para percibir los objetos, está ubicado en determinados lugares respecto de la red de las informaciones. En general, se trata de identificar la dispersión y la discontinuidad de los planos desde los que se habla.

Por supuesto, los actores educativos hablan de algo, nos preguntamos de qué hablan, pero sobre todo, nos interesa saber cuáles son sus referentes, mediante cuáles procedimientos configuran estas entidades de las que se ocupan durante sus reflexiones. A nuestro juicio, el examen como procedimiento, nos permite resolver, en parte, este problema: “De la misma manera la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará en ella... de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar... El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes según un ritual de poder constantemente prorrogado. Ahora bien, el examen permite al maestro, a la par que transmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos; [así] el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía. Y así como el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela ‘examinatoria’ ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia” (1976, p.

191). Desde esta perspectiva, podría considerarse que el objeto de estudio de la pedagogía, es aquello que resulta visible dadas unas prácticas de examen.

En una perspectiva semejante, Díaz entiende el dispositivo pedagógico como “conjunto de procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la comunicación, el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, de las oposiciones y disposiciones sociales de los sujetos en la escuela” (1993, p.31).

Enfocado así el objeto de la pedagogía, puede entenderse que su formación se da, tal como lo advierte Foucault (1970), para el caso de todos los objetos de las formaciones discursivas, en una encrucijada de relaciones entre procesos de producción de conocimiento, procesos económicos y sociales y procesos jurídico-políticos que constituyen su campo de emergencia, de delimitación y de diferenciación.

En estas condiciones, nuestro proyecto llegó a plantear la pregunta de investigación en términos de las características de la coyuntura actual: ¿Qué es posible decir hoy sobre evaluación y educación?. Claro, inicialmente la pregunta por la educación no había aparecido, pero es innegable que todos creemos que en este momento la educación del país está cambiando y que como parte de ese cambio, se han introducido reformas en la evaluación. En esta dirección se consolida el énfasis del proyecto en lo que en esta coyuntura es posible ver y decir sobre educación y evaluación.

En una sociedad dada se presentan interacciones entre algunos de sus miembros destinadas a alcanzar ciertas finalidades —lo que demanda de los participantes un desempeño competente—, en medio de prácticas comunicativas y de ciertas relaciones de poder. A la educación le atribuiremos el estatus de aparato en el que se elaboran formas de ser sujeto para una formación social determinada.

Foucault (1991) plantea que existen dos significados de la palabra sujeto: el de entidad sujeta a alguien por el control y la dependencia, y el de entidad ligada a su propia identidad por una consciencia o autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y crea al sujeto como entidad orientada a un propósito. Así, para adelantar el análisis de los procesos mediante los cuales se producen los sujetos, se requiere una conceptualización sobre los modos de ejercicio del poder en la sociedad, entendiendo que lo que caracteriza al poder es que instala a los actores de una relación en una condición

tal, que algunos, como resultante de ciertas estrategias que han puesto en juego, pueden orientar la conducta de otros, pueden ‘conducirlos’.

Se ha dicho que la educación tiene la función de garantizar un desempeño apropiado de los integrantes de una sociedad en las relaciones que se dan en esa sociedad. Según Foucault, “en una institución educativa: la disposición de su espacio, la regulación meticulosa que gobierna su vida interna, las diferentes actividades que son organizadas, las diversas personas que viven o se encuentran allí, cada una con su propia función, su carácter bien definido: todas estas cosas constituyen un bloque de capacidad- comunicación-poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento, se desarrolla allí por medio de un conjunto completo de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas de diferenciación del ‘valor’ de cada persona y de los niveles de conocimiento), y por medio de una serie completa de procesos de poder (enclaustramiento, vigilancia, recompensa y castigo, jerarquía piramidal, etc.)” (1991, p. 77). Lo anterior descubre un asunto que no siempre estamos dispuestos a enfrentar en educación, que existe una estrecha relación entre la forma como somos sujetos de saber y sujetos de poder.

A partir de esta reflexión hemos asumido que caracterizar los conceptos y enfoques que actualmente existen sobre evaluación y educación, tiene que ver con analizar la relación entre lo dicho sobre evaluación y educación con la forma como se caracteriza a los saberes, a los estudiantes, al maestro y a la actividad que se cumple en la institución educativa.

Ser Sujetos de Saber

Se recordará que el proyecto de investigación de Foucault busca dar cuenta del ordenamiento de los discursos desde una perspectiva crítica y genealógica; la primera se refiere a los procedimientos de control de los discursos, mientras la segunda, aborda los procesos de emergencia de los discursos. Desde la perspectiva crítica se consideran los procedimientos mediante los cuales un discurso se instala en una posición tal que excluye otras posibilidades de lectura, que sanciona un universo de enunciados como válidos según reglas gramaticales específicas y demanda unos rituales para los hablantes de ese discurso. Desde la perspectiva genealógica se rechazan las visiones propias de la concepción causalista lineal e incluso la mirada dialéctica y se opta por una concepción de confluencias, de

coyunturas que permiten que en un campo se produzca un acontecimiento a partir del cual se redefinirá la realidad de los hombres involucrados en esa forma de ver y de ser.

La mirada de Foucault lleva a reconocer que lo tradicionalmente considerado saber consiste en un cúmulo de discursos reconocidos como pertenecientes al campo del conocimiento, que se usan para deslegitimar todos aquellos enunciados que no apoyan el orden establecido; lo que muestra al saber como efecto de dispositivos de poder que le dan forma. Entonces, en este caso, una disciplina se define por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas e instrumentos.

Se consideró oportuno tener en cuenta “los procedimientos de control de la producción discursiva”, lo que efectivamente marcó el diseño de los instrumentos para la recolección de información (ver Anexo 1).

Se trató de sondear los procedimientos de selección, producción y redistribución de discursos en el espacio escolar, y la forma como estos procedimientos se reflejan en las prácticas evaluativas.

Ser Sujetos de poder

Como ya se dijo, el poder está relacionado con un modo de ser de las relaciones; su estudio se asume en términos de operaciones, procedimientos que permiten que, mediante la realización de ciertas actividades se oriente el curso de otras. A partir de este enfoque se entiende el poder como una forma en la que ciertas acciones modifican, inducen y se siguen de otras; consiste en una acción sobre otra acción, sobre acciones existentes o sobre aquellas que pueden surgir en el presente o en el futuro.

Un caso particular, configurado en un momento histórico específico, es el de la disciplina, en tanto método que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad. Esta modalidad de control implica una dirección ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad, más que sobre su resultado y se ejerce según una dosificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos.

Durante su aplicación, la disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio, de modo que se pueda asignar un orden a lo múltiple, ubicarlo y tratar de obtener el mayor número de efectos posibles. Respecto del tiempo, se trata de determinar su uso, de establecer ritmos, señalar determinadas ocupaciones, regular los ciclos de repetición, de descomponer el acto en sus elementos, de prescribir su orden de sucesión, de definir cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que manipula; con el fin de extraer de él cada vez más instantes disponibles y de cada uno de ellos cada vez más fuerza útiles.

Los procedimientos disciplinarios hacen aparecer un tiempo lineal cuyos momentos se integran unos a otros, y que se orientan hacia un punto terminal y estable, en suma un tiempo evolutivo, por cuanto la disciplina también se orienta a acumular en los individuos, en sus cuerpos, sus fuerzas, sus capacidades, de manera que ellas sean susceptibles de utilización y de control. Con este fin se forma toda una pedagogía analítica, muy minuciosa en su detalle (descompone hasta en sus elementos más simples la materia de enseñanza, jerarquiza en grados excesivamente próximos cada fase del progreso) que dispone distintos estadios separados unos de los otros por pruebas graduales; que establece programas que deben desarrollarse cada uno durante una fase determinada, y que implican ejercicios de dificultad creciente; y que califica a los individuos según la manera en que han recorrido estas secuencias.

Así, la individualidad- génesis es un efecto y un objeto de la disciplina; en el centro de la seriación del tiempo, se encuentra un procedimiento, se trata del ejercicio; el ejercicio es la técnica por la cual se impone a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas. El ejercicio se relaciona con el tema de una perfección hacia la cual el maestro modelo guía a sus discípulos; los ejercicios se proponen como tareas de complejidad creciente que marcan la adquisición progresiva del saber y de la buena conducta.

La disciplina también es un arte de componer unas fuerzas para obtener una organización eficaz que puede aprovechar la diversidad de desarrollo de sus integrantes para obtener de ellos fuerzas diferentes, combinables y aplicables a otros.

El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la observación sistemática, la normalización y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.

Es propio de las instituciones disciplinarias el énfasis en la observación y el registro como medio de encausamiento de la conducta.

A través de las disciplinas también aparece la norma. Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales. Como signos de adscripción a un cuerpo social homogéneo se agrega todo un juego de grados de normalidad. En un sentido el poder de normalización obliga a la homogeneidad al mismo tiempo que individualiza, al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustándolas unas a otras.

El arte de evaluar en el régimen del poder disciplinario utiliza cinco operaciones distintas: referir los actos a una norma —en tanto campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir—; diferenciar a los individuos unos de otros en función de esta regla de conjunto —ya se la haga funcionar como nivel mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse—; medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel y la naturaleza de los individuos; hacer que juegue, a través de esta medida valorizante, la presión de una conformidad por realizar; y, trazar el límite que define la frontera de lo anormal.

El examen representa la combinación de la inspección jerárquica y la sanción normalizadora. El examen hace visible al individuo y hace entrar la individualidad en un campo documental. Se da una formación de códigos de la individualidad disciplinaria que permiten transcribir —homogeneizándolos— todos los rasgos individuales establecidos por el examen.

Gracias a todo el aparato de escritura que lo acompaña, el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible y analizable y la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de

hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una población.

El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un caso; que será el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros en su individualidad misma y será también el individuo cuya conducta hay que encausar y corregir, a quien hay que normalizar, excluir, etc. Los procedimientos disciplinarios están relacionados con la descriptibilidad y hacen de ella un medio de control.

El examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto de poder, como objeto y efecto de saber. Con él se ritualizan esas disciplinas que se pueden caracterizar diciendo que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente.

Por supuesto, tendrán ustedes la expectativa de que este ordenamiento de las relaciones, se transforme de acuerdo con los cambios inevitables en los ámbitos económico, jurídico político y de producción de saber. Efectivamente, así ha sido entendido por autores como Foucault y Deleuze. Este último analiza cómo el proyecto de la sociedad disciplinaria—que Foucault había caracterizado en términos de concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio tiempo una fuerza productiva cuyo efecto debe superar la suma de las fuerzas componentes—, a partir de la identificación de sus múltiples crisis, cede su lugar preponderante a un nuevo ordenamiento que se ha dado en llamar sociedad de control; para ellos, las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser.

Los cambios tienen que ver con la tendencia a que los procesos adquieran el carácter de ser permanentes; así, la empresa, la formación o el servicio se empiezan a asumir como estados metaestables y coexistentes de una misma modulación. Tal como lo caracteriza Deleuze, “el principio modulador de que los salarios deben corresponderse con los méritos tienta incluso a la enseñanza pública: de hecho, igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir el examen”.

MARCO METODOLÓGICO

Se llamará discurso un conjunto de enunciados, que forma parte de la misma formación discursiva, que tiene un número limitado de elementos, para los cuales pueden definirse unas condiciones de existencia.

En general, se trata de hacer una descripción de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman, cuyo campo es el conjunto siempre finito y actualmente limitado de las únicas secuencias lingüísticas que han sido formuladas. Esta descripción reposa sobre el principio de que jamás se ha dicho todo en relación con lo que hubiera podido ser enunciado.

El análisis de los enunciados se sitúa al nivel del “se dice que”, al nivel del conjunto de las cosas dichas, de tal forma que sea posible “pesar” el valor de los enunciados, esto es, el lugar en que se ubican, su capacidad de circulación y de intercambio, así como su posibilidad de transformación en la economía de los discursos y en general de la administración de recursos. De esta manera, el discurso aparece como un bien que tiene sus reglas de aparición y sus condiciones de apropiación y de empleo, un bien que plantea, por consiguiente, desde su existencia, la cuestión del poder; un bien que es por naturaleza el objeto de una lucha.

Las diferentes estrategias de recolección de información se concibieron como suscitadoras de una diálogo, que en tanto pretexto, permitieran mirar un campo discursivo más amplio en el que sea posible apreciar modalidades de enunciación, objetos, conceptos, todos ellos constituidos y constituyentes de estrategias ligadas a una formación discursiva.

Bajo esta perspectiva, en primera instancia se trata de identificar los procesos en medio de los cuales ocurre la educación en la actualidad (Ver cuadro 1). En segundo lugar se trata de apreciar las principales transformaciones y demandas que se hacen a la educación en relación con la coyuntura antes caracterizada (Ver cuadro 2). En este contexto, hablar de las condiciones constitutivas de los objetos se refiere al reconocimiento de las voces que resuenan en los enunciados asociados al campo de la educación y la evaluación, las relaciones que los establecen y los lugares en que ellos se hacen visibles.

A nivel de las modalidades enunciativas se plantea hacer un análisis de la enunciación por actores: los alumnos, los directivos y los docentes; en la dirección de comprender quién habla, cómo se habla, quién puede emplear esta clase de lenguaje, desde dónde reciben los enunciados su presunción de verdad; en últimas, cómo es que ellos se legitiman, qué estrategias retóricas y demostrativas se utilizan y qué tipo de juicios se establecen sobre ellos.

El análisis de la formación de los conceptos, se relaciona con la manera en que se organizan y se sostienen objetos y modalidades de enunciación mediante unas reglas que definen un modo particular de significar propio de un contexto cultural; esto es, el conjunto de reglas semióticas que es posible identificar en la distribución de los enunciados efectivamente producidos, referidos a educación y evaluación.

La confluencia de objetos, modalidades de enunciación y formación de conceptos, permitiría identificar las elecciones teóricas vistas como estrategias ligadas a un ordenamiento discursivo.

REFERENCIAS

- CEPAL—UNESCO. (1992). Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: CEPAL—UNESCO.
- CONSEJERÍA PARA LA MODERNIZACIÓN DEL ESTADO DE LA PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA Y COLCIENCIAS. (1994). Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo: “Colombia al filo de la oportunidad” Santa Fe de Bogotá.
- CHAVES, A. P. (1994). Gestión de Instituciones Educativas, un enfoque estratégico para el desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales. Quito: CINTERPLAN - OEA y Corporación IPLAED-ECUADOR. Documento de Trabajo.
- DELEUZE, G. (1996) Conversaciones. Valencia: Pre-textos
- DÍAZ, M. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Univalle.
- FOUCAULT, M. (1970). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets
- _____. (1986). Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XX.
- _____. (1990). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- _____. (1991). El sujeto y el poder. Bogotá: CARPE DIEM Ediciones.
- HERRERA, M. Y LÓPEZ, M. (1993) Conceptualización y Metodología para la Gestión de Instituciones Escolares a nivel local: El Proyecto de Plantel, características, fases, herramientas. Caracas: CINTERPLAN-OEA.
- HEVIA, R. (1992). "La Educación y el desafío de la Modernidad". En: Tablero - Revista del Convenio Andrés Bello- No. 45. P.p. 82-87.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1993) SABER – Sistema Nacional de Evaluación. Colección Avances de SABER, N°1.

_____. (1994). Decreto 1860.

_____. (1994). Ley General de Educación.

_____. (1996) Resolución 2343 de Junio 5 de 1996.

_____. (1997). La evaluación en el aula y más allá de ella. Lineamientos para la educación preescolar, básica y media. Serie Documentos de Trabajo. Santa Fe de Bogotá.

MEN –ICFES. (1997). Sistema Nacional de Evaluación de la Educación: Evaluación de logros en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Resultados en los grados 3º, 5º, 7º y 9º entre 1992 y 1994. Serie Publicaciones para maestros. Santa Fe de Bogotá.

TEDESCO, J. C. (1993). "Tendencias actuales de las reformas educativas". Ginebra: Oficina Internacional de Educación. Documento de Trabajo de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Cuadro 1. Tendencias Discursivas que Configuran el Discurso Educativo

Ambito	Discursos	Cruces parciales	1 - 2 - 3
<p>1. De las Ciencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El método científico: Verificación, confiabilidad, medición, generalización • Validación métodos cualitativos de investigación • Tecnología • Instrumentalización • Informatización • Argumentación • Automatización 	<p>1-2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinariedad • Autodidaxia • Polivalencia • Flexibilidad • Creatividad • Diversificación de productos y servicios 	<ul style="list-style-type: none"> • Normalización diferenciada • Expertising • Individuación: responsabilización • Generación de metaniveles de control • Grupos Autocontrolados • Democratización • Demanda y creación de nuevas realidades

Ambito	Discursos	Cruces parciales	1 - 2 - 3
<p>2. De la Producción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • División del trabajo – especialización • Producción del consumo y de servicios en la metrópoli • Producción industrial y extracción de recursos en la periferia • Planificación estratégica • Globalización • Organización internacional del comercio • Integración regional • Productividad – eficiencia • Círculos de Calidad • Competitividad – proyección de mercados • Producción flexible (por oposición al Fordismo) • Formación del recurso humano • Desarrollo – desarrollo sostenible • Uso intensivo de la información • Énfasis en comunicación e intersubjetividad • Gestión como integración 	<p>2 - 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecnificación del control • Juridización de lo privado • Autorregulación • Decadencia de las organizaciones sindicales • Ampliación de la Seguridad Social • Política fiscal orientada al consumo • Privatización de empresas públicas • Nuevas modalidades de contratación. 	

Ambito	Discursos	Cruces parciales	1 - 2 - 3
<p>3. Jurídico-Político</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impulso a la democracia participativa: concertación – negociación • Autonomía • Juridización de las dinámicas sociales: Justificación desde derechos y deberes • Ciudadanía • Superación de Estado de Bienestar • Ordenamiento Jurídico Mundial: internacionalización del derecho • Fortalecimiento de la Cooperación Internacional • Difusión de discursos éticos • Constitución de la sociedad civil • Privatización de la justicia • Jerarquización • Reconocimiento de la diversidad • Formas continuas de control • Descentralización 	<p>1-3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Institucionalización del examen • Tecnificación de la indagatoria 	

Cuadro 2

<p>Tendencias y demandas hacia el Campo Educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de hechos ⇨ aprendizaje experiencial • Aprendizaje de contenidos ⇨ aprendizaje creativo • Aprendizaje individual ⇨ construcción social del conocimiento • Reproducción y repetición ⇨ aprendizaje como elaboración e interpretación de hechos. • Aprender para la diferenciación individual ⇨ aprender para la integración social • Énfasis en el texto y la palabra del docente ⇨ aprendizaje en el sitio de los hechos • Definición unilateral del proceso educativo ⇨ participación de la sociedad civil • Escuela cerrada y aislada ⇨ escuela abierta e integrada (ciudad y escuela) • Uniformidad ⇨ eliminación de uniformes, currículos, libros de texto • Acción especializada ⇨ acción polifacética • Roles rígidos y autoritarios ⇨ flexibilización de roles • Instrucción ⇨ auto-instrucción (el maestro ya no es fuente de conocimiento) • Centralización ⇨ descentralización • Formación en contextos específicos ⇨ formación permanente • Homogeneidad de los procesos y de los sujetos ⇨ diversidad y pluralidad • Sistemas educativos rígidos ⇨ sistemas educativos flexibles • Escuela como fábrica ⇨ escuela como empresa • Certezas, causalidad, linealidad ⇨ incertidumbre, complejidad, caos • Acumulación de información ⇨ uso intensivo de la información • Consolidación de la institución educativa ⇨ percepción de crisis y generación de reformas. • Estandarización internacional de criterios ⇨ formulación de criterios nacionales. • Evaluación sumativa, unidimensional, sincrónica ⇨ evaluación formativa, integral, diacrónica.
--	---

ANEXO 1

Formatos de las entrevistas realizadas a nivel grupal (docentes) e individual (directivos, docentes y estudiantes)

Entrevista Grupal

Seguimiento a los debates, reflexiones, acuerdos, conflictos, tensiones, decisiones que se presentan en el contexto institucional.

1. *Sentido atribuido a la acción educativa.*
 - Discusión institucional en torno a la visión de educación, PEI, acción docente, evaluación.
 - Implicaciones e impacto de las acciones institucionales.
2. *Dificultades / conflictos en la dinámica educativa.*
 - Tensiones/ conflictos que se han vivido.
 - Transformaciones que se asumen en la acción docente.
 - Ensayos: éxitos y fracasos.
3. *Modificaciones realizadas a propósito de las dificultades.*
 - Ajustes realizados en los procesos educativos.
 - Resultados y reacciones producidas frente a las transformaciones realizadas.
4. *Papel que juega la evaluación en las prácticas educativas; acuerdos, desacuerdos en torno a:*
 - Propósitos
 - Objetos
 - Estrategias y medios
 - Alcance atribuido

Entrevista Individual

1. *Sentido atribuido a la acción educativa.*
 - Concepción de la labor del maestro.
 - Fines que se le atribuyen a la educación.
 - Justificación del rol docente.
 - Constantes como maestro.
 - Concepción de: conocimiento, objeto de estudio, enseñanza, pedagogía.
 - Concepción de apropiación del conocimiento / aprendizaje.
 - Concepción de niño, joven, otros actores de la dinámica educativa.
 - Pretensiones en el área de trabajo.
 - Lugar de los intereses del alumno y de los saberes extraescolares.
2. *Dificultades / conflictos que se presentan en la acción docente.*
 - Dificultades externas (a sí mismo)
 - Inconsistencias
3. *Modificaciones realizadas.*
 - Transformaciones evidenciadas.
 - Incidencia del estudiante en la acción docente.
 - Satisfacciones en el desarrollo de su labor.
 - Sueños y utopías.
4. *Concepción de la actividad evaluativa*
 - Reclamos/exigencias constantes que se le hacen al estudiante.
 - Relación entre concepción educativa y acción evaluativa.
 - Visión de los cambios en la evaluación.
 - Concepción de logros e indicadores
 - Estrategias y procedimientos.

Entrevista Rector

1. *Sentido atribuido a la dinámica educativa.*
 - Proceso de definición de políticas en lo pedagógico y en lo administrativo en la institución.
 - Papel como directivo
 - Concepción de educación, conocimiento, pedagogía.
 - Concepción de maestro, niño, joven.
 - Concepción de comunidad educativa.
 - Relación con los padres de familia.
2. *Dificultades / conflictos en la dinámica educativa.*
3. *Propuestas y modificaciones: aspectos por transformar*
4. *Papel que juega la evaluación en las prácticas educativas*
 - Posición / concepción de la evaluación
 - Dinámica adelantada para el desarrollo de las políticas en el campo de la evaluación: discusiones, conflictos, acuerdos, transformaciones evidenciadas.
 - Papel del directivo en esta dinámica
 - Participación de los docentes, alumnos, directivos, padres, en este proceso.
 - Alcances, limitaciones e implicaciones de la actividad evaluativa.

Entrevista Estudiantes

1. *Sentido atribuido a la acción educativa.*
 - Sentido atribuido a la educación y a la institución escolar: expectativas y finalidades.
2. *Alcances / Limitaciones de la propuesta educativa institucional.*
3. *Propuestas y modificaciones: aspectos que se sugiere transformar.*
4. *Concepción de la actividad evaluativa*
 - Sentido / importancia que le dan a la evaluación
 - Caracterización de la evaluación que hacen los maestros; aspectos que valoran positiva y negativamente.
 - Juicios específicos sobre estrategias y medios utilizados en diferentes áreas.
Criterios presentes
 - * Precisión
 - * Objetividad
 - * Integralidad (dimensiones cognoscitiva, afectiva, actitudinal).
 - * Resultados / procesos
 - * Evaluación sumativa/ formativa.
 - * Diversidad de criterios entre docentes.
 - Valoración de las nuevas disposiciones en evaluación.
 - Relaciones entre logros e indicadores.
 - Transformaciones y cambios sugeridos.

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL
DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP
UNIDAD DE EVALUACIÓN**

**ESTUDIO SOBRE LOS CONCEPTOS Y ENFOQUES DE LA
EVALUACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA**

2. Reseñas de los documentos incluidos

Santa Fe de Bogotá, mayo de 1998

1. Una Polémica en relación al examen (Reseña)

Autor: **Angel Díaz Barriga.** Master en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde trabaja como investigador desde 1975.

Referencia: Curriculum y evaluación escolar. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS). Aique Grupo Editor. Pp. 31-52

El autor realiza una disección histórica de la evolución del examen a través de la cual trata de mostrar que, de una parte, el examen no es un problema ligado históricamente al conocimiento pero si determinado por cuestiones sociales, en su mayoría no resueltas, y de otra —eje central del artículo— que el examen moderno efectúa una serie de reduccionismos técnicos sobre el saber pedagógico.

Considera que el examen se ha convertido en un espacio social sobredeterminado y que por sí mismo no puede resolver la infinidad de problemas que se condensan en él: injusticia social, calidad de la educación, mejora de los procesos de aprendizaje, etc.

A partir de la hipótesis de que el examen es un espacio donde se realizan multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas, plantea tres de ellas:

- 1a. Conversión de los problemas sociales (probabilidad de ingreso, justicia social, etc.) en problemas técnicos (objetividad, confiabilidad y validez).
- 2a. Conversión de los problemas metodológicos en problemas de rendimiento, a partir de las nuevas funciones del examen: promover y calificar el desempeño.
- 3a. Conversión del examen en un problema (de control) científico y el empobrecimiento del debate educativo.

Intenta mostrar como el resultado de estas inversiones, es que la propuesta técnica de hacer exámenes —manejo estadístico de datos, construcción de reactivos objetivos, entre otros— ha empobrecido la práctica educativa. Situación que, según el autor, se refleja en el abordaje actual de la problemáticas educativa, obsesionada en dar respuestas técnicas a problemas no contruidos, en lugar de una solidificación de la reflexión conceptual sobre lo educativo.

A partir de estos análisis, propone generar espacios para recuperar la dimensión pedagógica de lo educativo asumiendo el aula como lugar de reflexión, debate y conformación de pensamientos originales, lo cual, en su opinión, convertiría el examen en un problema secundario.

2. Evaluación: Análisis de una noción (Reseña)

Autores: Alicia de Alba
Angel Díaz Barriga
Martha Viesca

Referencia: Revista Mexicana de Sociología, Instituto de Investigación Social, UNAM, año XLVI, Vol., XLVI, No. 1, 1984.

A partir de la importancia y prestigio social que ha adquirido el término "evaluación" en México y de que se le considere elemento fundamental para solucionar la crisis educativa, los autores de este trabajo, hacen un análisis de la manera, poco rigurosa, como las instituciones educativas hacen uso de este término, con miras a mostrar sus fallas conceptuales, la ideología subyacente y aportar elementos que permitan continuar generando una línea de búsqueda de problemas e hipótesis que ayuden a la conformación del campo disciplinar de la evaluación; entendiendo por campo disciplinar la conformación teórica o conceptual de un saber específico con un objeto de estudio propio. Concepción que lo convierte en un problema de cultura.

El artículo se desarrolla sobre el análisis de cuatro aspectos:

- *El énfasis puesto en la evaluación a partir de la coyuntura actual en el país.* En este apartado se relaciona la evaluación con todos los aspectos que componen el quehacer educativo: rendimiento escolar, docente y planes de estudio, así como la planeación académica y administrativa. El análisis muestra como en este sector —debido a la presión del tiempo— el quehacer evaluativo se concibe como la aplicación mecánica de determinados pasos técnicos y la investigación en el campo se limita a identificar los modelos más adecuados para realizarlos. Ante esto, se expresa la necesidad de llevar a cabo acciones de reflexión y análisis sobre esta problemática.
- *Algunos problemas referidos a la polisemia y la génesis del término.* Se trata de mostrar la ambigüedad en el significado del término y la articulación entre espacio social, desarrollo del capitalismo, transformación de la escuela y surgimiento de la evaluación en los EE.UU. A partir del estudio de los signos lingüísticos que conforman el término, se encuentra que no hay univocidad en su significado y que lo que se pretende con su uso es el logro de una imagen de seriedad académica, conceptual y administrativa. En este aspecto, el trabajo enfatiza sobre: la génesis del término en los Estados Unidos en respuesta a una problemática específica; una situación social que posibilita su utilización y la implicación "ideológica" del término derivada de la falta de claridad conceptual de su significado.

- *El carácter axiológico de la evaluación encubierto con posturas "cientificistas"*. En este apartado se analizan dos aspectos básicos e interrelacionados en los planos conceptual y social: el sustento teórico de lo evaluado y la elaboración del juicio evaluativo. En el primer aspecto se enfatiza en la necesidad de un cambio en los modos de enfrentar los problemas evaluativos: pasar de un uso con fines de *obtener información* para la toma de decisiones a un uso para *explicar y comprender* el fenómeno educativo, lo cual implica, según los investigadores, enfrentar la comprensión de un fenómeno (explicación teórica) versus la justificación de una decisión desde un lugar de poder.

En el segundo aspecto, señalan que el núcleo central de la evaluación es su carácter axiológico —como parte de su estructura misma— ya que le es intrínseco la connotación valorativa, lo que lleva a la elaboración de juicios valorativos del objeto evaluado. Estos juicios pueden hacerse desde dos dimensiones: desde la comprensión del fenómeno evaluado o desde el poder. Se muestra a partir de los análisis como el evadir el análisis de este aspecto ha convertido a la evaluación en un arma irracional de la racionalidad técnica, donde la legitimación se da por la "comprobada eficacia" de los instrumentos utilizados en la evaluación y no por la comprensión de los actores involucrados ni de la situación social.

- *La forma como se llevan a cabo las prácticas de la evaluación, las cuales se apoyan conceptualmente en enfoques administrativos*. En este aparte se analiza la concepción empresarial de lo educativo que predomina en estos momentos y que ofrece además la posibilidad de "obtener" resultados cuantitativos sobre la eficacia de la acción educativa. Se analiza el significado de estos "resultados cuantitativos". Los autores muestran como este tipo de estudios evaluativos enfatiza en lo cuantitativo y omite lo interpretativo.

Con base en estos análisis, concluyen que las acciones evaluativas son puntos de concreción de concepciones teóricas, tanto sobre la evaluación como sobre la educación en general, y que se requiere un reordenamiento conceptual que dé cuenta de este campo de estudio. Al respecto postulan tres propuestas sobre esta problemática: 1. Concebir la evaluación como un ámbito de conocimientos que estudia diversos aspectos del Sistema Educativo; 2. Desentrañar sus aspectos ideológicos; y, 3. Concebir el quehacer evaluativo como un "hacer social" y no como un "hacer técnico".

3. Problemas y Retos de la Evaluación Educativa (Reseña)

Autor: Angel Díaz Barriga

Referencia: Tomado de la Revista *Evaluación y Cultura*. No. 1. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Abril-Junio 1.993. Tomado de Perfiles Educativos No. 37. Revista trimestral del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de México.

El autor, investigador de la UNAM, considera que en el momento actual, la evaluación aparece indisolublemente ligada a la práctica educativa y que su uso en ella se realiza con muy poca reflexión de parte de los evaluadores en torno a los fundamentos teóricos o a las implicaciones políticas de esta actividad. Por esta razón, busca a partir del análisis de su origen y de las teorías que circulan en este campo, mostrar sus supuestos y proponer ciertas orientaciones generales para los trabajos que se realicen en evaluación educativa.

En el trabajo analiza dos aspectos, la forma en que la evaluación entra a formar parte de la práctica educativa y las principales tendencias actuales en evaluación; el artículo concluye con la propuesta de algunos elementos que permitan realizar esta práctica de manera fundamentada.

- *Inclusión de la evaluación en el campo educativo*. En esta primera parte el autor analiza: a) el surgimiento de la evaluación a partir del proceso de industrialización de los EE.UU. como respuesta al control individual y social que este proceso exigía; y, 2) la influencia que, a partir del éxito obtenido con la teoría científica del trabajo en la industria, han ejercido las teorías gerenciales sobre la pedagogía moderna y las implicaciones de esta situación en la práctica educativa.

- *Principales tendencias en la Evaluación Educativa*. Con base en una somera revisión de las propuestas de evaluación que surgen a partir de los años setenta, el autor, afirma que los desarrollos en el campo obedecen a dos razones: 1) Una unidad conceptual generada desde su origen en el enfoque administrativo y que se orienta a la búsqueda de mayor productividad del proceso y, 2) una evaluación que acepta el supuesto de que conocimiento es sólo aquello que puede ser registrado, medido y expresado numéricamente.

Considera que el centro del debate sobre la evaluación educativa se encuentra en: a) la falta de precisión del objeto de estudio, lo que lleva a que la información obtenida no pueda ser significada; 2) la dificultad epistemológica para que un número refleje un proceso de aprendizaje; 3) la reducción del quehacer evaluativo a la recolección de

información para la toma de decisiones; 4) la evaluación de procesos Versus la evaluación de productos, o lo que es lo mismo, la evaluación como proceso que permite conocer las condiciones en que se desarrolla una situación educativa y que dé información para realizar los correctivos pertinentes Versus la evaluación como control; y, 5) la evaluación como *compresión y explicación* de lo educativo, es decir como campo de conocimiento sobre un saber específico.

- *Elementos básicos para la realización de una evaluación fundamentada.* En esta última parte de cierre del trabajo, considera que la evaluación es un campo en crisis, lo cual se manifiesta en el enfrentamiento entre una visión instrumental y una conceptual; entre una visión que basa la educación en esquemas administrativos y otra que intenta recuperar la dimensión social de lo educativo; y, entre una concepción neutral evaluativa y otra que considera lo educativo como un hecho histórico social.

A partir de lo anterior, propone las siguientes orientaciones generales para la realización de trabajos en evaluación: la necesidad de formular un marco teórico para el trabajo de evaluación que no desconozca que su objeto es siempre una fracción de un fenómeno mucho más complejo; la explicitación de las limitaciones del proceso evaluativo y la pertinencia de las técnicas utilizadas.

4. Algunos Problemas y Problemáticas en la Producción de la Evaluación (Reseña)

Autor: **Thomas S. Popkewitz.** Universidad de Wisconsin - Madison

Referencia: Revista de Educación No. 299. Septiembre - Diciembre 1.992. Madrid. Pág. 95-118

El planteamiento inicial del autor, es que la evaluación escolar puede ayudar a la comprensión de diversas cuestiones y complejidades que subyacen a los procesos de reforma y además, contribuir a una formulación de las políticas más informada; considera que este enfoque es importante para quienes desean promover la integridad intelectual y la igualdad social en la escolarización. Al respecto formula, sin embargo, dos precisiones:

- En una reciente teoría y metodología social se destaca el modo en que las categorías, distinciones y diferencias que se producen en la investigación social establecen intereses sociales y relaciones de poder.
- Generalmente quienes ostentan el poder son los que encargan las evaluaciones.

A partir de estas dos precisiones, analiza cuatro temas relacionados con la evaluación:

Los dos primeros, que considera relatos aleccionadores sobre la evaluación son: la producción de la evaluación en campos sociales concretos y las cuestiones de poder, los cuales se centran en las limitaciones históricas y las contradicciones de la evaluación; y, los dos últimos que se refieren a las tensiones en las relaciones entre el Estado y la escolarización, en tanto problemática para la evaluación. En este último aspecto parte del planteamiento de que la evaluación no pretende pronosticar lo que hay que hacer, sino comprender las tensiones, dilemas y ambigüedades que subyacen en las transformaciones en curso.

Sobre los dos primeros temas hace las siguientes consideraciones y recomendaciones: La evaluación forma parte de la regulación, control y gobierno del Estado; así, en el Estado moderno, la evaluación cumple fines de "policía", tanto si la consideramos como parte del noble propósito y deseo de los que intentan mejorar la escuela, como si creemos que forma parte del aspecto más oscuro de la regulación social.

Esta afirmación, dice el autor, no pretende rebajar el esfuerzo de las actuaciones estatales ni plantear una visión anarquista de los procesos sociales de escolarización. Su intención es recordar al lector que la evaluación no es "simplemente" una estrategia que atribuye

valores a las actividades escolares ni un proceso que describe lo que ocurre en las escuelas. El problema de la evaluación debe situarse en campos educativos que incluyen relaciones de poder que, en sus orígenes, contribuyen a los procesos de producción social y reproducción, así como a la creación de capacidades humanas. La evaluación se ha producido dentro de determinados tipos de relaciones estructuradas, especialmente durante la expansión del compromiso del Estado con la escolarización desarrollado en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial. Este compromiso contiene una epistemología social que posee una visión pragmática e instrumental del cambio, con un progreso lineal y evolutivo. Así, a medida que las estrategias de Estados Unidos sobre la Evaluación pasan a formar parte de un discurso internacional sobre la planificación y reforma escolar —lo que ocurre a menudo—, una serie determinada de valores se incorporan a un modelo global de discursos dispares a través de organismos internacionales tales como la OCDE o el Banco Mundial.

Cuando el Estado es el actor principal, el problema de la evaluación se construye en campos sociales y relaciones de poder concreto. Las preguntas, los esquemas conceptuales y las "herramientas" de evaluación contienen supuestos, debates e implicaciones sobre cómo se enmarcan las preguntas y cómo se legitiman las soluciones. Si se considera que la evaluación, es un problema de producción social que implica relaciones sociales y dimensiones de poder, se encuentra que los imperativos socioculturales implícitos en cualquier evaluación albergan tensiones y que, por consiguiente, intentar "adaptar" procedimientos, tales como las pruebas o las nociones sobre los enfoques de gestión a escala escolar, obliga a tener en cuenta las relaciones de poder y los debates en el campo en el que se lleve a cabo el procedimiento.

El problema, pues, no reside en que no se pueda aprender de las experiencias de los demás, sino en que el propio "aprendizaje" implica sistemas de relevancias que están inmersos en campos sociales y en relaciones de poder. A partir de algunos ejemplos extraídos del discurso actual sobre la reforma escolar en Estados Unidos, plantea dos recomendaciones que resume brevemente así:

- Una concierne a la relación entre la reforma, la investigación y las estrategias de evaluación: las categorías de investigación y evaluación se interrelacionan para ofrecer límites que estructuran unas posibilidades y legitiman otras; y, permiten elaborar un discurso particular que implica ciertos supuestos históricos sobre las relaciones sociales y el progreso. *Trasladar estas estrategias a otro contexto nacional y cultural obligaría a llevar a cabo un profundo examen en relación con las pautas y las relaciones de poder.*¹

¹ Con respecto a estos planteamientos, ver además los artículos de Angel Díaz Barriga y otros, "Evaluación: Análisis de una noción" y de Angel Díaz Barriga "Problemas y retos de la evaluación educativa".

- La recepción dispensada a palabras tales como reforma y evaluación en otros contextos, como en Noruega, requiere una clarificación sobre las relaciones de los países y los campos sociales, ya que las palabras no tienen un significado intrínseco, sino que existen en relación con otras palabras que se sitúan en modelos sociales y marcos institucionales.

Sobre los dos últimos temas hace las siguientes consideraciones:

- las reformas educativas no son objetos que puedan instalarse o que tengan unas propiedades esenciales que haya que descubrir, sino que, estos procesos de reforma son dinámicos, no estáticos o lineales; por consiguiente, su evaluación requiere de un examen de las relaciones que tienen lugar en su contexto;

- las actuales reformas descentralizadas responden y forman parte de un proceso de reformulación de la función del Estado en la educación. En el caso noruego, el sistema de transformación que se está produciendo en la educación —aún encontrándose en un estadio poco avanzado— tiene múltiples puntos conflictivos y de tensión, entre los que se encuentran las mediaciones y negociaciones entre el gobierno central y las comunidades locales; en este caso, la evaluación no es un problema de mejora escolar, tal y como se ha entendido tradicionalmente. Tampoco es un problema de "comprobación" o "verificación" de las prácticas estatales, como si existiera consenso sobre los valores o una noción estándar de progreso. Los problemas de la escolarización son de otro orden y las evaluaciones pueden ayudar a clarificarlos, pero no los podrán resolver.

Con base en los análisis realizados formula como advertencia: la evaluación trata sobre el futuro de una forma indirecta. Las categorías de la evaluación organizan los fenómenos de tal manera que nos sensibilizan hacia ciertas posibilidades y, al mismo tiempo, filtran otras; por tal razón, centrarse en el problema de la tensión y las ambigüedades no significa negar la necesidad de recoger datos demográficos o de rendimiento, sino conseguir que en la recolección se haga eco de los problemas centrales que se plantean en la evaluación; así, el papel de la evaluación y de los evaluadores en la construcción actual del mundo consiste en examinar continuamente.

Finaliza el artículo, con algunas reflexiones sobre como el problema pedagógico de la evaluación educativa lleva a una visión de la evaluación reducida a lo que se puede medir directamente; a partir de este análisis propone una reconsideración del proyecto ilustrado en las escuelas como objetivo principal de la evaluación.

5. El Desafío de América Latina a la teoría y práctica de la Evaluación Educativa (Reseña)

Autor: Sergio U. Nilo. Jefe de la Unidad de Administración y Planeamiento de la Educación del Dpto. de Asuntos Educativos de la OEA, Washington, D.C. EE.UU.

Referencia: Tomado de la Revista *Evaluación y Cultura*. No. 1. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Abril-Junio 1.993. Pp. 47-59.

El trabajo tiene por objeto aportar elementos para repensar el uso y la enseñanza de la evaluación en América Latina. Ubica la evaluación como una función subordinada de la educación y a ambas en el espacio de la cultura.

El autor comienza por aclarar algunos de sus presupuestos en torno a la evaluación:

- En la región latinoamericana no existe una disciplina evaluativa, hay que construirla a partir de nuestra realidad.
- Se están aplicando teorías evaluativas heredadas de otras realidades — fundamentalmente de EE.UU.— que son inconvenientes para la región.
- La evaluación es un instrumento, un medio y como tal, responde a una concepción del medio social, del hombre y de la vida; y,
- La evaluación es una herramienta muy penetrante que se convierte en un refuerzo de objetivos y un objetivo en sí y cuyo uso, por consiguiente, requiere mucha reflexión y cuidado.

Divide el artículo en dos partes: el contexto y la ponencia propiamente dicha.

En el *contexto*, hace un análisis de los desarrollos educativos en la región latinoamericana y de sus efectos en la calidad de la educación. Considera que:

- Los problemas educativos que enfrenta esta región son esencialmente culturales: la expansión cuantitativa del sistema educativo en todos los niveles, que se viene registrando en los últimos años en Latinoamérica, no ha tenido en cuenta el contexto propio, en el cual existen dos realidades opuestas en permanente contradicción; los grupos en oposición asumen la escuela de diferente manera: la minoría, que detenta el poder, se basa en los presupuestos de la cultura occidental y los impone, desconociendo el pensamiento y los valores de los grupos

dominados (mayoría), lo que ha llevado, a juicio del autor, a que la escuela en su búsqueda de igualdad de oportunidades haya promovido la desigualdad.

- Por ser la evaluación una función educativa subordinada, debe ser pensada y construida como la educación, desde la perspectiva cultural.

En la *ponencia* desarrolla el segundo considerando; parte de la hipótesis de que los educadores y evaluadores latinoamericanos, no hemos sido capaces de percibir nuestra realidad y asumirla consecuentemente. Considera que la educación y su función subordinada, la evaluación, sólo tienen sentido cuando se refieren a gente concreta en situaciones concretas, lo cual implica que una reflexión sobre la gente y sus situaciones son una condición sine qua non para entender el fenómeno educativo y su componente evaluativo; es decir, que no existen normas de validez universal en los campos educativo o evaluativo.

Consecuente con lo anterior plantea como desafío básico: *La práctica educativa y la práctica evaluativa en la región latinoamericana deben responder armónicamente a la cultura latinoamericana.*

A continuación presenta un análisis donde muestra como la práctica evaluativa que actualmente se utiliza en Latinoamérica responde a la cultura en que se generó: Estados Unidos, es coherente con sus valores (analiza algunos, como el individualismo y la autodisciplina); posee un enfoque cientificista y no axiológico (medición - efectos Vs reflexión-principios) y, se basa en la mecanización de procesos (tendencia atomística Vs tendencia totalizadora).

Considera que los evaluadores latinoamericanos —grupos minoritarios occidentalizados— nos identificamos con estas teorías y no somos representativos de las gentes que habitan nuestros países y que, por consiguiente, debemos explorar nuestra realidad para enfrentarla con nosotros mismos y con las teorías evaluativas en uso. Se requiere, entonces, un enorme esfuerzo de asimilación que nos despoje de miradas hechas y nos dote de nuevos ojos para mirar nuestra realidad.

A partir de una reflexión sobre "el concepto de progreso" en diferentes culturas, plantea una serie de interrogantes en relación con:

- Los valores en la cultura latinoamericana: ¿Cuáles son los valores de referencia? ¿Cuál es la forma aceptable que adoptan dichos valores? ¿Qué pasa con nuestros valores escolares cuando consideramos culturas que hacen una relación diferente con respecto a la noción de progreso? ¿En función de qué indicadores relacionados con el progreso vamos a evaluar el éxito escolar?
- La evaluación: Cuando evaluamos las escuelas, los éxitos escolares de estos grupos ¿Cómo lo haremos? ¿En función de qué valores? ¿Los nuestros o los de ellos?

Concluye la ponencia con el análisis de un mito peruano sobre la escuela —recogido hace muy poco tiempo— por medio del cual ejemplifica la oposición de valores, que los diferentes grupos sociales latinoamericanos tienen con respecto a la escuela.

6. Lo que quiere decir hablar

Autor: **Pierre Bourdieu**

Referencia: Intervención ante el Congreso de la AFEF, Publicado en 1978. En Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo, 1990.

En este artículo, a propósito de la pregunta sobre si es posible enseñar a hablar, el autor analiza el alcance de la noción de competencia comunicativa y la inscribe en un proceso de producción e intercambio simbólico. Las categorías centrales para el análisis de la comunicación desde este abordaje, son el habla y el mercado lingüístico. Se supone que la situación comunicativa funciona como lugar de intercambio de valores de los enunciados producidos, dependiendo del valor asignado a los discursos de las condiciones de recepción.

Al explicitar los supuestos de la comunicación en una situación pedagógica aparecen, en calidad de parámetros que configuran el sistema, el emisor, la situación y el lenguaje autorizado, los cuales definen la aceptabilidad social y el valor de los discursos. En este marco se discuten el rol del docente y el carácter de la enseñanza.

7. El mercado lingüístico

Autor: **Pierre Bourdieu**

Referencia: Exposición realizada en la Universidad de Ginebra en diciembre de 1978. En Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo, 1990.

El texto se refiere a los parámetros que gobiernan la interlocución en contextos sociales concretos. Se analizan conceptos como el de capital cultural, control sobre el mercado, asignación de precios a los productos (los enunciados) que cada participante pone en circulación o considera como oferta para juzgar. En todos estos casos el mercado no se ve como una condición de competencia perfecta —en la que todos los productos de todos los participantes estarían en igualdad de condiciones— sino como producto histórico en el que los participantes difieren en términos de su capacidad para imponer condiciones que gobiernan la valoración de diferentes emisiones.

El enfoque se considera oportuno para caracterizar los parámetros que han de tenerse en cuenta cuando se quieren desarrollar competencias; en tanto ser competente puede entenderse como estar en condiciones de interactuar con otros en contextos específicos definidos por los saberes y poderes que allí se ponen en juego.

8. Poder, Educación y Conciencia. *Sociología de la transmisión cultural*

Autor: **Basil Bernstein**

Referencia: Editado por CIDE, Santiago de Chile, 1988. Conferencias dictadas en Santiago en 1985-1986.

Poder, educación y conciencia contiene lo esencial de la teorización de Bernstein, así como los diversos tópicos por los que ha pasado su búsqueda. Su reflexión se ha centrado en las relaciones de poder-conocimiento de nivel macro que operan como constituyentes del discurso pedagógico de reproducción. Cortando a través de tópicos y niveles de análisis diferentes, las preguntas a la base de su sociología siguen siendo las que surgieron del diálogo de su propia experiencia con la teorización de Durkheim: ¿Cómo interviene el "afuera" en el "adentro" y éste en la configuración de aquél? ¿Cuál es la naturaleza de lo social?

Bernstein escribe como el estructuralista que es, con la mirada puesta en reglas y estructuras formales más que en contenidos específicos, preocupado por la generalidad de sus conceptos más que por las descripciones evocadoras. De este libro se han escogido los tres primeros capítulos.

El primero de ellos, *Teorías sociológicas del contexto pedagógico*, contiene un análisis del estado actual de la discusión teórica en sociología sobre las relaciones entre educación y sociedad, Bernstein se refiere aquí a las teorías de la reproducción cultural, resistencia o transformación. A través de un modelo que formaliza las relaciones que una teoría de la producción y reproducción cultural debiera tratar, y las condiciones que debiera satisfacer, especifica los aportes y carencias de los distintos abordajes y ubica, asimismo, los límites de su propia contribución.

Los capítulos segundo, *Poder, control y principios de comunicación* y tercero, *Códigos*, reúnen dos conferencias dedicadas a exponer los conceptos a través de los cuales el autor busca responder el problema central de la reproducción cultural, esto es, la traducción de relaciones de poder en relaciones de comunicación. Los conceptos de código, sociolingüístico y de conocimiento, clasificación y enmarcamiento, son aquí definidos e ilustrados.

En la Introducción del texto el autor señala una advertencia que consideramos importante retomar en relación con los peligros de la importación de teorías: "Creo que no hay nada que sea tan cultural e históricamente condicionado como la teoría social. Por su misma naturaleza a la teoría le resulta muy difícil viajar; ustedes conocen perfectamente algunas de las consecuencias que se derivan del hecho de exportarlas. Las teorías están basadas en ciertos supuestos. Estos supuestos limitan su aplicabilidad. Cualquiera involucrado en el juego de teorizar necesariamente debe ser modesto, y para ser modesto debe comprender las limitaciones de la teoría

9. El paradigma constructivista.

Autor: **Guba, Egon G. y Lincoln, Ivonne S.**

Referencia: Fourth Generation Evaluation. Newbury Park: Sage Publications. Pp 79-115. Chapter 3 : "What is this Constructivist Paradigm Anyway?" Traducción no literal de Félix Bustos Cobos del texto original en inglés. SEFE. D2. Universidad Santiago de Cali. Pp. 13-53, 1994.

Los autores realizan un análisis cuidadoso del constructivismo tomando como base para su estudio la concepción de paradigma, la cual es asumida como sistema de creencias o conjunto de supuestos que guían las actividades de los sujetos. Bajo esta perspectiva, se considera que el constructivismo es el paradigma naciente y el conductismo (positivismo) es el paradigma convencional que se encuentra en crisis.

Los autores establecen un paralelo entre las concepciones convencional y la constructivista en términos de los aspectos ontológico, epistemológico y metodológico; en ellos se identifican las vertientes teóricas que subyacen a cada enfoque y la forma como se han abordado las respuestas a los interrogantes propios de la lógica en que ellos se inscriben. En el caso del paradigma convencional se muestran las evidencias en contra que es posible establecer, dados los supuestos que lo caracterizan y que se consideran actualmente como creencias por superar.

En la última parte del texto, desarrollan una elaboración exhaustiva en torno a los teoremas que caracterizarían tanto a la investigación convencional como a la investigación constructivista; análisis que igualmente aborda el campo de la evaluación. En torno a este último aspecto ubican el contraste entre los dos paradigmas eje con respecto a factores como: naturaleza de la evaluación, valores, responsabilidad, objetividad de los hallazgos y función de los evaluadores.

Como advertencia final, los autores presentan una serie de "síndromes" que suelen aparecer cuando se pretende ubicar una posible complementariedad entre los dos paradigmas señalados.

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL
DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP
UNIDAD DE EVALUACIÓN**

**ESTUDIO SOBRE LOS CONCEPTOS Y ENFOQUES DE LA
EVALUACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA**

3. Textos sobre Evaluación

Santa Fe de Bogotá, mayo de 1998

Una Polémica en relación al Examen (Artículo).

Angel Díaz Barriga

El examen² se ha convertido en un instrumento en el cual se deposita la esperanza de mejorar la educación. Pareciera que tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y la sociedad considerasen que existe una relación simétrica entre sistemas de exámenes y sistemas de enseñanza. De tal suerte que la modificación de uno afectara al otro. De esta manera se establece un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza. Nada más falso que este planteamiento. El examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma a la enseñanza.

Introducción

Es muy llamativo que detrás de la polémica sobre el papel que juega el examen en la sociedad, en la escuela y en la vida de los alumnos exista un reduccionismo técnico que omite estudiar los amplios significados que se esconden tras esta práctica.

El objetivo de este ensayo es presentar la evolución que ha tenido la práctica del examen en la historia de la pedagogía. Mostrar cómo no siempre se vinculó examen a acreditación ni a calificación. Es importante analizar la forma como el examen moderno efectúa una serie de reduccionismos técnicos sobre el saber pedagógico. Por ello, a lo largo de estas notas vamos a presentar tres inversiones que se realizan a través de la conformación de una pedagogía centrada en el examen. El resultado de estas inversiones es que la propuesta técnica de hacer exámenes —manejo estadístico de datos, construcción de reactivos objetivos, entre otros— ha contribuido al empobrecimiento de la visión sobre la educación. La pedagogía del examen ha creado más problemas a la educación que los que ha resuelto. Vamos a mostrar cómo existe una vinculación entre problemas sociales y problemas en el examen.

El examen, un problema de historia y sociedad

Uno de los puntos donde la política educativa adquiere concreción es el problema del examen, la nueva política educativa —de corte neoliberal³— responde a los postulados de

² Utilizamos intencionalmente el término examen y no evaluación para referirnos a diversos momentos en la historia de este instrumento.

³ Asistimos a una expansión de un pensamiento sociológico y económico de corte neoliberal. Se trata de un pensamiento conservador que en lo social regresa a los viejos valores como familia y religión.

racionalidad que impone la coyuntura de crisis económicas. Sus fundamentos conceptuales los expresa a través de nociones como: calidad de la educación, eficiencia y eficacia del sistema educativo, mayor vinculación entre sistema escolar (entiéndase curriculum) y necesidades sociales (entiéndase modernización y/o reconversión industrial).

En términos operativos esta política se concreta en una disminución real del presupuesto de la educación. La consigna es "hacer más con menos"⁴. De hecho, se busca que en términos constantes resulte más económico el gasto destinado a cada estudiante en el sistema educativo.

Esta política educativa de corte neoliberal transforma completamente los postulados educativos que como efecto de la crisis del 68 impactaron la política educativa previa que caracterizó la década de los años setenta. Esta se expresó en proyectos de modernización de la Universidad y de reforma educativa. En aquellos momentos se trató de expandir la educación, ampliar el acceso de oportunidades.

A partir de la instauración de una política educativa de corte neoliberal⁵ se buscan justificaciones "académicas" que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fétiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como "calidad de la educación"⁶.

También puede cobijar la discusión sobre la raza. En lo económico regresa a la tesis del capitalismo liberal. Un pensamiento muy acorde a la coyuntura de crisis y a los postulados fondo-monetaristas. Este pensamiento no sólo orienta a nuestras economías sino que es la base de un nuevo sentido de la política educativa. Que en el caso mexicano se ha expresado en programas como el Programa Nacional de la Educación Superior (PRONAES, 1986-85) y el Programa integral de la Educación Superior (PROIDES, 1986-88). En el caso de la UNAM sus manifestaciones han sido: Evaluación y Marco de Referencia para los cambios académico-administrativos (UNAM, 1983) y Fortaleza y debilidad de la UNAM (1986). Así como en el Plan de contingencia de la Universidad Autónoma Metropolitana (1986).

⁴ Un estudio realizado por profesores de la Facultad de Economía de la UNAM muestra que el presupuesto de esta institución en términos constantes ha disminuido drásticamente. "Desde mediados de 1981 el gasto público empieza a sufrir una tendencia a la baja en términos reales: pasó de 595.354 millones de pesos en 1982 a 334.809 en 1986" (p.29) "El presupuesto de la UNAM disminuyó en cinco años el 41%: 3.026 millones (1981) a 1787 millones en (1986)". "Una primera manifestación se expresa en la reducción significativa que ha tenido el costo real por alumno: de 6.301 pesos (1978) a 2.899 (1986). Hoy cada estudiante cuesta 54% más barato que en 1978. Guzmán, E., y otros" UNAM: crisis y democracia, En Empezar de nuevo, Equipo Pueblo. México, 1987. p. 36

⁵ Esta política educativa neoliberal en realidad se encuentra presente en el mundo occidental. Las manifestaciones estudiantiles de 1986-87 en París, Madrid y México muestran interesantes convergencias en este sentido. En México esta política se aplica a partir de 1983.

⁶ A partir de 1968 las problemáticas de la educación se discutían en relación al problema de justicia social, oportunidades, educativas y sistema educativo. En esta problemática se buscaba expandir la

Díaz Barriga, Angel. Una polémica en relación al examen.

Por otra parte, se establecen instrumentos que legalicen la restricción a la educación: éste es el papel que se le confiere al examen. Todo el mundo sabe que el examen es el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento, pero asimismo reconoce que el examen no indica realmente cuál es el saber de un sujeto.

Es habitual que tanto los estudiosos de la educación como cualquier persona común piense que el examen es un elemento *inherente* a toda acción educativa. Esto es, natural pensar que después de una clase los estudiantes deben ser examinados para valorar si adquirieron el conocimiento expuesto. Un estudio sobre la historia del examen en las prácticas pedagógicas mostraría lo falso de esta afirmación.

Primero porque el examen fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores⁷. Segundo porque existe innumerable evidencia de que hasta antes de la Edad Media no existía un sistema de exámenes ligado a la práctica educativa. Tercero porque la asignación de notas (calificaciones) al trabajo escolar es una herencia del siglo XIX a la pedagogía. Herencia que produjo una infinidad de problemas. Los cuales, hoy padecemos.

Si el examen no es un problema ligado históricamente al conocimiento, sí es un problema signado por las cuestiones sociales, sobre todo aquellas que no pueden resolver. Así el *examen* es en realidad un espacio de convergencia de un sinnúmero de problemas. Problemas que son de muy diverso orden. Estos pueden ser sociológicos, políticos y también psicopedagógicos y técnicos. Sin embargo, por un reduccionismo que en el fondo cumple la función de ocultar la realidad, los problemas en relación al examen aparecen agudizados sólo en su dimensión técnica. Desconociendo los otros ámbitos de estructuración.

educación, modernización, etc. A raíz del ascenso de una concepción económica política neoliberal que se agudizó a partir de la crisis de la deuda externa, en nuestros países los ejes de la política educativa se transforman para emplear el concepto de calidad de la educación. Sin embargo, esta expresión no se construye formalmente. En realidad se utiliza más como una ideología (o falsa conciencia) sobre lo educativo que como una orientación sobre determinadas prácticas. Cf. Díaz Barriga, A., "Calidad académica y transformación pedagógica en la educación superior", Conferencia impartida en la Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Marzo 1987, y en "Calidad de la educación. Un adjetivo más de la política educativa?", en revista Cero en Conducta, en Educación y Cambio. México 1988.

⁷ "Para eludir la constante amenaza de apropiación de cargos, impedir la formación de clientela y la de monopolios de notables, el poder patrimonial de la China imperial tomó estas medidas: nombramientos a corto plazo, exclusión de cargo donde el funcionario tenía parientes, vigilancia mediante espías, agregando, por primera vez en la historia, la exigencia de exámenes..." Weber, M. Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica, México, 1983 (sexta edición), p. 791.

Esta convergencia determina que en el examen se sinteticen una magnitud de problemas de muy diversa índole. Tal aglutinación de conflictos ocasiona que sobre el examen como espacio social y como técnica "educativa" se depositen⁸ una infinidad de expectativas. En cierto sentido cuando la sociedad no puede resolver problemas de orden económico (asignación de presupuestos), de orden social (justicia en la distribución de satisfactores), de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento en cada sujeto) transfiere esta impotencia a una excesiva confianza de "elevar la calidad de la educación" sólo a través de racionalizar el empleo de un instrumento: el examen.

De esta manera, el examen aparece permanentemente como un espacio sobredeterminado. En este espacio se tiene la mirada puesta. Es observado por los responsables de la política educativa, por los directivos de las instituciones escolares, por los padres de familia, por los alumnos y finalmente por los mismos docentes. Si bien cada grupo social puede tener su representación en relación con el papel que juega el examen, todos estos grupos coinciden en términos globales en esperar que a través del examen se obtenga un conocimiento "objetivo" sobre el saber de cada estudiante.

Pero el examen es sólo un instrumento que no puede por sí mismo resolver los problemas que se han generado en otras instancias sociales. No puede ser justo cuando la estructura social es injusta: no puede mejorar la calidad de la educación cuando existe una drástica disminución de subsidio y los docentes se encuentran mal retribuidos; no pueden mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando no se atiende ni a la conformación intelectual de los docentes, ni al estudio de los procesos de aprender de cada sujeto, ni a un análisis de sus condiciones materiales. Todos estos problemas y muchos otros que convergen detrás del examen, no pueden ser resueltos favorablemente sólo a través de este instrumento (social).

Hemos afirmado que el examen es un espacio social sobredeterminado. Con ello hemos también enunciado que el examen no puede resolver una infinidad de problemas que se condensan⁹ en él.

Por otro lado estamos obligados a manifestar que el examen es un espacio donde se realiza una multitud de *inversiones* de las relaciones sociales y de las pedagógicas. En

⁸ Utilizamos este término como figurativo de otro del corpus psicoanalítico "desplazar". Para señalar como la intensidad de una representación puede trasladarse completamente a otra.

⁹ Este concepto también lo apoyamos en la tradición psicoanalítica; con él se pretende afirmar que una representación única (en nuestro caso examen) representa por sí sola varias cadenas asociativas y se encuentra catectizada por varias energías. Cf. Laplanche / Pontaliss, Diccionario de psicoanálisis. Labor, Barcelona, 1983

Díaz Barriga, Angel. Una polémica en relación al examen.

términos de Foucault, es un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder¹⁰. De tal manera que presenta como si fueran relaciones de saber, las que fundamentalmente son de poder. Esta calificación, típicamente foucaultiana, resulta muy interesante para observar cómo la evolución de los exámenes se ha desarrollado a través de mecanismos de poder: de la sociedad, de la institución educativa y de los docentes.

Esta hipótesis del examen como un espacio de inversión de relaciones es muy fructífera en cuanto nos permite efectuar otro conjunto de precisiones. De hecho, desde nuestra aproximación a través del examen se realizan otras tres inversiones: una que convierte los problemas sociales en pedagógicos (y permanentemente busca su resolución sólo en este ámbito); otra que convierte los problemas metodológicos en problemas sólo de examen y una última que reduce los problemas teóricos de la educación al ámbito técnico de evaluación.

1a. inversión: Problemas sociales a problemas técnicos.

Una de las funciones asignadas al examen es determinar si un sujeto puede ser promovido de un curso a otro. Bajo esta idea central aparecen otras dos funciones: permitir el ingreso de un individuo a un sistema en particular (caso del examen de admisión) o legitimar el saber de un individuo a través de acreditarlo u otorgarle un título profesional.

A partir del reconocimiento de esta función, la discusión en relación con los exámenes se centra sólo en aquellos aspectos técnicos que pueden dar una imagen de cientificidad a los instrumentos usados para tal fin. Es así que la discusión se realiza sobre problemas de objetividad, validez y confiabilidad. Esta discusión, que de hecho es la que encontramos en la mayoría de los manuales en relación con la evaluación, se encuentran totalmente cerca a los postulados de la teoría de la ciencia. Sabemos que históricamente la ciencia moderna se conforma a través de la eficacia de la acción. La ciencia, tal como lo postula Habermas¹¹, reniega de la reflexión y no busca partir de la comprensión de un fenómeno. De hecho, se queda sólo en la apariencia del mismo, no logra construir su sentido. Por ello no es extraño que realice esta inversión. Los problemas de orden social: posibilidad de acceso a la educación, justicia social, estratos de empleo, estructura de la inversión para el desarrollo industrial, etc., son trasladados a problemas de orden técnico: objetividad, validez, confiabilidad. La discusión que se realiza en este nivel de la problemática desconoce la formación de la misma esa inversión de las relaciones sociales a problemas de orden técnico convierte a la cuestión del examen en una dimensión científicista.

¹⁰ Foucault, Vigilar y Castigar. Siglo XXI México, 1977

¹¹ Habermas, J., Conocimiento e interés. Taurus, Barcelona, 1992

Díaz Barriga, Angel. Una polémica en relación al examen.

De ahí la clásica visión instrumental que signa la discusión sobre este instrumento. Si los problemas que subyacen al examen son de orden técnico, es en ese nivel donde hay que darles una solución. La técnica para ocultar los problemas sociales: de ahí el carácter políticamente conservador que subyace en esta perspectiva instrumental.

En este punto es relevante señalar que a partir de la implantación de una política educativa de corte neoliberal las formas de una discusión científicista sobre el examen están cobrando auge.

2a. Inversión: De los problemas metodológicos a problemas de rendimiento

El examen realiza una inversión entre los problemas del método y los de rendimiento. Una revisión cuidadosa de la historia de la educación mostraría que en muchas prácticas pedagógicas no existió nada similar al examen. Durkheim¹² muestra que este instrumento ingresa al escenario educativo a través de la universidad medieval. Sin embargo, el autor precisa que sólo se dejaba presentar examen a aquellos alumnos de los que se estaba seguro que pudieran salir airosoamente. Así el examen era un espacio público para mostrar la competencia que se había adquirido. Ya en la *Didáctica Magna* (1657) de Comenio el examen está indisolublemente ligado al método. Su función consiste en ser la última parte del método que puede ayudar a aprender. Por ello, a través del examen no se decide ni la promoción del estudiante ni su calificación. Esta no existe hasta el siglo XIX. Comenio cierra puertas falsas al actuar docente. Cuando el alumno no aprende, el autor recomienda que el maestro revise su método. Asimismo explícitamente indica que no se le debe castigar porque se le crearía una aversión hacia los estudios. En estas condiciones el maestro debe regresar a su método, éste es su instrumento central de trabajo y desde ahí apoyar el proceso de aprendizaje. Esta es en realidad su tarea.

La transformación operada en ese siglo: promover y calificar el desempeño estudiantil a través del examen. Por una parte separó al examen de la metodología. Aquél dejó de ser un aspecto del método ligado al aprendizaje. Por otra parte, pervirtió¹³ la relación pedagógica al centrar los esfuerzos de estudiantes y docentes sólo en la acreditación. Müller, hacia mediados del siglo pasado, se quejaba de que en la Universidad de Oxford "el placer del estudio se ha acabado; el joven piensa sólo en el examen"¹⁴. Hernández

¹² Durkheim, Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La piqueta, Madrid, 1982

¹³ Utilizamos el término en forma figurada del corpus psicoanalítico. Freud lo utiliza para analizar cómo en una relación objetal un vínculo natural es reemplazado por una relación con un objeto (virtual o real) diferente. Esta nueva relación pervierte el vínculo natural.

¹⁴ Citado en Giner de los Ríos, F., Pedagogía Universitaria. Sucesores de Manuel Soler Editores, Barcelona, 1906

Díaz Barriga, Angel. Una polémica en relación al examen.

Ruiz expresa que las posibilidades sancionadoras inherentes a esta transformación del examen han llevado a un facilismo pedagógico por parte de los maestros¹⁵. Así, cuando el examen era parte del método, tenían que resolver todos los problemas de aprendizaje a través de diversos intentos metodológicos. Con la aparición de las nuevas funciones del examen: acreditar y promover, cuando existe una dificultad de aprendizaje, los maestros y las instituciones (caso examen departamental) aplican exámenes.

Esta inversión metodológica es muy interesante. Prácticamente es desconocida en el debate nacional e internacional sobre el tema. Pero las justificaciones que dan funcionarios, maestros, padres de familia e incluso los propios "especialistas" en el tema son expresiones de tal inversión. Es un reduccionismo, sólo argumentan que a través de la mejoría "técnica" de los sistemas de exámenes la educación será mejor.

A partir de toda esta situación se ha conformado una pedagogía del examen. Una pedagogía articulada en función de la acreditación, descuidando notoriamente los problemas de formación, procesos cognoscitivos y aprendizaje. Resulta muy sintomático que la taxonomía de objetivos educacionales¹⁶ sea el resultado del trabajo de un grupo de especialistas que buscan unificar (uniformar) el lenguaje de los educadores para que cada símbolo asignado a un alumno (su calificación) tenga la misma significación. La historia de este absurdo consiste en uniformar aquello que es fundamentalmente singular. Una aproximación al problema desde perspectivas piagetianas, antropológicas, psicoanalíticas mostraría lo absurdo y grave de esta pretensión.

La uniformidad con la que se pretende valorar al hombre del siglo veinte responde a un proyecto social (un proyecto de modernidad) que circunscribe y subordina todas las características que lo hacen sujeto a una dimensión exclusivamente técnica, ahistórica y productivista (eficientista).

Es el resultado de un proyecto que ve al ser humano como un objeto más en el espacio de la producción. Un ser que no define su sentido de la vida ni su proyecto social, sino que se inserta en uno preestablecido para él.

El examen, de esta manera, no sólo esconde bajo su reduccionismo técnico una infinidad de problemas, no sólo invierte las relaciones sociales y las presenta sólo en una dimensión pedagógica e invierte los aspectos metodológicos para presentarlos en una dimensión de eficiencia técnica, sino que, también, se conforma históricamente como

¹⁵ Hernández Ruiz, S. "El problema de la evaluación", En Didáctica General. Fernández Editores, México, 1972

¹⁶ Bloom, B., y otros, Taxonomía de objetivos educacionales. Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1970

Díaz Barriga, Angel. Una polémica en relación al examen.

un instrumento ideal de control. Se trata de lograr formas de control individual (adaptación social) y su extensión a formas de control social.

3a. Inversión: El examen como un problema (de control) científico en el siglo XX. Hacia el empobrecimiento del debate educativo.

La problemática del control es inherente a la evolución del mismo examen. Sin embargo, el siglo veinte crea condiciones para establecer mecanismos científicos que garanticen dicho control¹⁷. De hecho, en nuestro siglo, la pedagogía dejará de referirse al término examen, lo reemplazará por test (que aparentemente es más científico), y posteriormente por evaluación (que tiene una supuesta connotación académica).

Ambas concepciones (tests y evaluación) son el resultado del proceso de transformación social que la industrialización monopólica provocó en los Estados Unidos. Existen múltiples trabajos que buscan establecer una articulación entre: transformación social a principios del siglo en los Estados Unidos y creación de un nuevo discurso pedagógico¹⁸.

La construcción de las pruebas de inteligencia (Binet, 1905) constituyó un enclave privilegiado para justificar las diferencias sociales presentándolas sólo como individuales. A través del concepto *coeficiente intelectual* se redujo el problema de la injusticia social a una dimensión biologicista. La sociedad queda liberada de los problemas éticos que crea la injusticia cuando puede mostrar que las diferencias sociales son únicamente el resultado de diferencias biológicas.

Los estudios de medición de la inteligencia¹⁹ desembocaron rápidamente en una *teoría de tests*. El test fue considerado como un instrumento científico, válido y objetivo que podría determinar una infinidad de factores psicológicos de un individuo. Entre ellos se encuentran la inteligencia, las aptitudes e intereses y el aprendizaje.

¹⁷ Hemos mostrado previamente que el concepto de evaluación en realidad es un reemplazo del término control que se deriva de los principios de la administración científica del trabajo. Cf. de Alba; Díaz Barriga, Viesca, "Evaluación: análisis de una noción", en Revista mexicana de sociología. Vol. XLVI No. 1 Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM, México, 1984

¹⁸ En particular: Cremin, L., La transformación de la escuela. OMEBA, Buenos Aires, 1961. Bowles-Gintis. La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI México, 1977.

¹⁹ Queremos resaltar que desde nuestra posición es imposible medir una serie de procesos psíquicos que no son estáticos, se encuentran en permanente dinámica y tienen un carácter eminentemente cualitativo. Entre ellos estaría la inteligencia, el aprendizaje. etc. Ni Freud, ni Piaget usaron la medición como base para el desarrollo de sus teorías.

De esta manera, hacia los años veinte existía en la sociedad estadounidense una completa euforia por el desarrollo de los test. Estos se empleaban en la selección de las fuerzas armadas, en el conjunto social y en las escuelas. Un historiador de este período relata de esta manera la situación: "El tránsito de la ingeniería a la pedagogía fue apenas perceptible; en aquella época ambos campos estaban dominados por la pasión de las mediciones exactas. Vivíamos en una verdadera orgía de tabulaciones. Gracias a la nueva técnica cuantitativa se acumulaban, condensaban, resumían e interpretaban montañas de hechos. La atmósfera estaba llena de curvas normales, desviaciones típicas, coeficientes de correlación y ecuaciones de regresión".²⁰

Por su parte Bowles y Gintis analizan cómo se empleó en estos años la teoría de los test de inteligencia para determinar que los sujetos sociales marginados (negros, prisioneros, prostitutas) poseían un coeficiente intelectual por debajo de lo normal. Estos autores concluyen que estos estudios cumplieron más una función de legitimación social.²¹

De igual forma, Kamin muestra la vinculación que existió entre el desarrollo de los test, una concepción racista y una visión política conservadora. De hecho "se establecieron sutiles vinculaciones entre los delincuentes, los pobres y los poco inteligentes"²². Esta ideología en realidad se apoyaba en las tradicionales concepciones racistas propias del desarrollo de la cultura anglosajona²³. En esta perspectiva se llegó a "privar del instinto sexual"²⁴, esto es a evitar la procreación, a un conjunto de personas. El psicólogo Terman lo justifica de esta manera: "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"²⁵.

Así, bajo principios "altruistas" se aprobaron un conjunto de leyes que obligaban a la esterilización. De tal forma que el doctor Flood, en un trabajo de 1898, informaba sobre la castración de 26 niños: "24 fueron operados debido a la persistencia de su epilepsia y

²⁰ Cremin, L., Op. cit., p. 144-150

²¹ Cf. Bowles-Gintis, Op. cit.

²² Kamin, L., Ciencia y política del consciente intelectual. Siglo XXI, Madrid, 1983 p. 15.

²³ Horsman, R., La raza y el destino manifiesto. Fondo de Cultura Económica, México, 1985. Este libro constituye un excelente texto sobre el origen anglosajón del pensamiento racista estadounidense.

²⁴ Kamin, L., Op. cit., p. 18

²⁵ Ibid, p.20

Díaz Barriga, Angel. Una polémica en relación al examen.

masturbación, uno por epilepsia con imbecilidad y otro por masturbarse con debilidad mental"²⁶.

Así el resultado de los test de inteligencia era utilizado para justificar la necesidad de eliminar a quienes por su escaso coeficiente no debían estar en la escuela. En 1922 el presidente de la Universidad de Colgate sostuvo que únicamente el quince por ciento de la población tenía inteligencia suficiente para ingresar al College. En 1923 la Fundación Carnegie declaró que iban a la escuela demasiados niños que los test indicaban que en su mayoría no estaban preparados para aprovechar la instrucción que recibían. En 1927 la Universidad de Michigan sugería que podía negarse la admisión al veinte por ciento de los alumnos que tenían el puntaje más bajo, y el decano de la Universidad de Princeton escribía que por lo menos la sexta parte de la población universitaria no tenía nada que hacer en el College. En 1928 el decano de la Universidad de Leigh publica un libro, *College or Kindergarten*, donde afirmaba que sólo un porcentaje de la población debía estar en los estudios.²⁷

Los usos educativos de los test en el plano ideológico posibilitaron que en la escuela se presentara el debate biologicista sobre las diferencias individuales. A partir de este debate se establecía que algunos estudiantes merecían recibir educación en virtud de una cualidad congénita: la inteligencia. Mientras que otros niños y jóvenes estaban destinados a ser obreros. "Los niños de este grupo no pueden llegar a dominar las abstracciones, si bien en muchos casos se puede hacer de ellos obreros eficientes"²⁸. Thorndike y sus discípulos se dieron a la tarea de elaborar test de rendimiento escolar que permitieran efectuar esta discriminación. "Elaboraron escalas para medir el rendimiento en aritmética (1908), escritura (1910), deletreo (1913), dibujo (1913), lectura (1914), aptitud lingüística (1916)"²⁹.

En el plano político los test de inteligencia y aprendizaje permitían justificar el acceso a la escuela de acuerdo a condiciones individuales.

La teoría del test, apoyada en la teoría de la ciencia³⁰, por una parte incorporó la teoría de la medición que la psicología experimental estaba adoptando, por la otra centró la

²⁶ Ibid, p.12

²⁷ Los datos presentados en este inicio son tomados de Lawrence Cremin. Resulta muy interesante la similitud de estos argumentos con los expuestos recientemente en la UNAM en relación a Fortaleza y Debilidad

²⁸ Kamin, L., opus. cit., p. 12.

²⁹ Kremin, L., Op. cit., p. 148.

³⁰ Hemos afirmado que la teoría de la ciencia encuentra su última justificación en la acción y no en la comprensión de un fenómeno. La teoría de la ciencia evidente tiene íntimas articulaciones con el

discusión de la supuesta científicidad de su instrumento en los problemas de objetividad, validez y confiabilidad. Los arbitrarios epistemológicos a partir de los cuales se construyen los test en ningún momento fueron debatidos.

En aproximaciones previas³¹ hemos mostrado cómo la lógica de la construcción de estos instrumentos impone una violencia epistemológica entre sus pasos técnicos: 1) Atributo, 2) Operacionalidad del atributo, y 3) Construcción de instrumentos. De hecho entre la selección de un atributo y la asignación de operaciones para reconocerlos existe una independencia total que no está mediada por una construcción conceptual que resulte comprensiva del fenómeno. Esta concepción deja a juicio de quien diseña la investigación (o el test), la determinación de las operaciones que él (y sólo él) reconoce como válidas para detectar la presencia de un atributo: inteligencia o aprendizaje. Es un atributo epistemológico donde se construye la científicidad de este instrumento.

Sin embargo, la evolución de la teoría de los test y su temprana incorporación a la determinación de los aprendizajes, en ningún momento se efectuó a partir de un debate del problema epistemológico, sino que de manera apriorística se determinó que a partir de su empleo el sistema de exámenes se convertiría en un acto científico.

Especialistas en evaluación llegaron a afirmar que mientras el examen "tradicional" era casero y subjetivo, la prueba objetiva (esto es la construcción en función de la teoría del test) era válida y objetiva³². Muy interesante resulta esta visión de Thorndike, no sólo porque plantea el empleo del test de aprendizaje como un problema de sólo tener "creencia" en él y como un factor de "democratización" social (afirmaciones que explican el carácter poco científico y arbitrario con el que se impone esta concepción), sino porque, además, resulta totalmente ilustrador que piense que un sistema de test objetivos pueden ayudar al psicólogo y al educador a cumplir una de sus funciones principales: "determinar si una gente debe ser promovida, determinar si una gente debe ocupar determinado puesto"³³. En última instancia, a través de este instrumento, en opinión de Thorndike, los psicólogos y educadores, como nuevos sacerdotes de la sociedad moderna, deciden sobre el lugar social que a cada persona le corresponde ocupar.

positivismo. De igual forma se hace necesario explicar que no es la única forma de acceder a un conocimiento.

³¹ Cf. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia", en Díaz Barriga, A. Didáctica y Curriculum. Nuevomar, México, 1984

³² Cf. Thorndike-Hagen, Test y técnicas de medición en psicología y educación. Trillas, México, 1973.

³³ Thorndike-Hagen, Op. cit., p.16. "A ellos corresponde decidir qué es lo que hay que hacer con un individuo o grupo. Han de determinar en qué grado escolar es preciso colocar a un niño. Deben opinar acerca de si es conveniente dar un determinado empleo a un solicitante".

Díaz Barriga, Angel. Una polémica en relación al examen.

Los test de aprendizaje, bajo la forma de pruebas objetivas, se incorporaron muy tempranamente en el sistema educativo mexicano. Existe evidencia de que en la Escuela Normal Superior de México se emplearon desde los años veinte.

Paulatinamente se fue abandonando el concepto exámenes, el cual se sustituyó por el término prueba objetiva. Pero la promesa siguió siendo la misma. A nivel explícito, científicidad y objetividad, y a nivel implícito, control y democracia.

El debate en relación al examen se transformó profundamente a partir del desarrollo de la teoría del test. En realidad agudizó el cambio que la aparición de la calificación le impuso a partir del siglo pasado. Se dejaron de analizar los problemas de la educación y de la didáctica desde las perspectivas de la formación y del aprendizaje. El debate en relación al examen se convirtió en un debate técnico centrado en problemas tales como: construcción de pruebas, tipos de prueba, validación estadística del examen y asignación estadística de calificaciones.

La tecnificación del debate en relación al examen ha resultado completamente perjudicial para el desarrollo de la educación. La cultura pedagógica en relación a las pruebas escolares, de hecho, se ha reducido sólo a un conjunto de factores estadísticos. Los libros y los estudios dedicados al problema de la evaluación del aprendizaje en realidad se limitan a trabajar sólo los problemas descritos. Por ello, la mayoría de estos trabajos parece una copia del otro, no aportan elementos sustantivos al debate en relación a este tema y crean la sensación de que en relación al examen ya está todo dicho y ya está todo resuelto.

La segunda mitad del siglo veinte conformó una generación de estudiosos de la problemática educativa que se limita a abordar lo pedagógico sólo en una dimensión técnica. Se traiciona la clásica distinción Herbartiana entre pedagogía y educación. De esta manera, en vez de solidificarse la reflexión conceptual sobre lo educativo y de formar a los especialistas en este campo desde perspectivas sociales, políticas, económicas, psicológicas y pedagógicas, el tratamiento de lo educativo se fue centrando en la obsesión por dar solamente respuestas técnicas a problemas no construidos. Los síntomas fueron tratados en el estatus de problema³⁴ y a ellos se les aplicó una respuesta técnica. De esta manera emergieron nuevas especialidades educativas en las que se requirió dar capacitación. Entre ellas se destacan: evaluación, sistematización, curriculum, estrategias de instrucción.

³⁴ Una diferencia entre el positivismo y el empirismo es que en la visión positivista se da mucha importancia a la construcción de un problema para poder desarrollar una investigación. Para algunos autores la formulación del problema implica un esfuerzo equivalente al 50% del trabajo de la investigación. Véase Seltiz, C., Métodos y técnicas de investigación en las relaciones sociales. Rialp, Madrid.

De tal manera que la literatura pedagógica convulsivamente se volcó sobre los problemas técnicos de la construcción de pruebas, su manejo estadístico, elaboración de planes y programas, organización de secuencias de aprendizaje, etc. La aproximación teórica, científica y ética sobre la educación fue dejada de lado.

El examen,³⁵ un problema que la historia de la pedagogía muestra que se trató siempre vinculado con lo didáctico, se independizó como campo de estudio. Mientras la teoría de los test imprimía la idea de establecer un nuevo debate sobre el examen, la teoría de la administración científica lo proveía de una justificación para implantar un control sobre la práctica educativa. Esto es, sobre los docentes y los estudiantes. De hecho, toda la pedagogía instrumental creada en este período de industrialización recurrió a formas drásticas de control individual y social. Quién accede a la educación o quién se le niega el derecho a la fecundidad.

Son los principios de la administración científica los que utilizan el término control³⁶. En la evolución de su manejo dicho término conforma una más sutil pero igualmente efectivo: evaluación. El reemplazo de uno por el otro se debe a la necesidad de utilizar un término neutro (evaluación) que refleje una imagen académica y simultáneamente posibilite la idea de control. Así en el siglo actual el debate sobre el examen transitó hacia los test y recientemente se fincó en el término evaluación.

En la actualidad toda noción de evaluación del aprendizaje remite a una medición. Nunca se analizó sobre la posibilidad de medir una cualidad (aprendizaje) en permanente evolución y transformación en el sujeto. Nunca se analizó si un comportamiento observable realmente manifiesta un conjunto de sucesos internos en el sujeto. Tampoco se estudiaron las dificultades para que los complejos procesos del pensamiento (sus síntesis, sus contradicciones, sus formulaciones no cognitivas)³⁷

³⁵ Sería necesario recordar que no es en el examen donde se puede mejorar la educación. Si uno desea que el alumno desarrolle procesos analíticos, creativos y productivos de pensamiento habría que trabajar esto durante todo el curso escolar y no en el examen. El examen es sólo un reflejo de la práctica educativa instaurada.

³⁶ Inicialmente los principios de la administración fueron: planear, realizar y controlar. Sólo con posterioridad se definieron como planear, realizar y evaluar. Pero la finalidad de la evaluación-control siguió siendo la misma.

³⁷ "Incluso el sistema de pensamiento más lógico y científico tiene un significado subjetivo para el inconsciente de la persona que lo crea o adopta. Todo sistema de pensamiento nace en el inconsciente, a manera de defensa contra la angustia y la desorientación: se formula primero afectivamente, más que intelectualmente, y en el (ilógico) lenguaje del inconsciente (proceso primario) [...] posteriormente se traduce del lenguaje del proceso primario, al del proceso secundario que es más lógico y más orientado a la realidad". Devereaux, G., De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Siglo XXI, México, 1977, p.44

podieron ser traducidos y encontraran una palabra adecuada para poder expresarse. Esto es: el pensamiento se encuentra estructurado en determinado tipo de procesos simbólicos que cuando son verbalizados no siempre son traducidos a la palabra adecuada, dado que ésta puede no existir en el lenguaje lógico.

De esta forma la evaluación educativa paulatinamente adquirió el estatus de un campo técnico propio. Esta segmentación del trabajo educativo es el resultado de una pedagogía industrial que se rige por los principios de la división técnica del trabajo. El evaluador ya no será el docente. El maestro, como el artesano, pierde la imagen integrada de su profesión para convertirse en un operario más en una línea de producción educativa. El maestro no es elegido por su función intelectual sino como operario de un sistema educativo que tiene definida su función. La evaluación (examen) se convierte en un espacio independiente del proceso áulico.

No sólo se elaboran libros técnicos sobre evaluación del aprendizaje (que evadan el tratamiento sólido de la problemática educativa) sino que, además, se crean instancias burocráticas: departamentos responsables de construir los exámenes. El problema del examen se reduce a efectuar un muestreo (estadísticamente)³⁸ consistente de cierta información vertida en el curso, así como a elaborar reactivos (estadísticamente) válidos³⁹. De hecho, los nuevos "especialistas en evaluación proceden de muy distinta formación. En general no poseen un acercamiento pluridisciplinario a lo educativo. Basta con el manejo de elementos mínimos de estadística descriptiva, que de hecho es la que soporta la nueva teoría de los exámenes, de una información mínima sobre la construcción de reactivos (no sobre teoría del test), y un mínimo acercamiento a la teoría de objetivos (no a la formulación teórica de la pedagogía industrial).

Afirmamos que los especialistas en evaluación del aprendizaje en general no tienen una formación sólida. Esto explica por qué en algunos casos, médicos, ingenieros y otros variados profesionales se dedican a este tema.

Tomando como referencia un documento de publicación interna que se trabaja en la UNAM, podemos mostrar algunos de los reduccionismos técnicos con los que operan estos especialistas. Evidentemente estos reduccionismos son portadores de valoraciones

³⁸ Con esta afirmación sólo queremos marcar que el valor del muestreo es sólo estadístico. No es ni epistemológico ni teórico.

³⁹ Usando una reiteración se puede decir que un reactivo estadísticamente válido es sólo estadísticamente válido. Esto es: no es ni teóricamente correcto (podría haber más de una respuesta) ni mucho menos conceptualmente significativo. Determinar el índice de dificultad y el poder de discriminación de un reactivo es sólo actuar con una lógica darwiniana. Sobrevivencia del más apto.

ideológicas. Presentan, bajo un lenguaje progresista⁴⁰ y una visión científica (en realidad reducida a lo estadístico), una concepción conservadora y técnica de la educación.

Así expresan que "la evaluación vista como actitud crítica⁴¹ va más allá de la aplicación del examen. Dentro de un sistema de enseñanza integral es el **control** de lo que se hace en clase y fuera de ella".⁴² Precisamente por esta visión progresista basada en la crítica que busca el control en clase y fuera de ella, llegan a proponer el examen departamental. Según estos autores, dicho examen tiene entre otros los siguientes objetivos: "Mide igual a todos los alumnos en forma objetiva. Es un elemento para unicidad de los programas"⁴³. Por supuesto que esta objetividad se logra cuando se califica ayudándose de la computadora.

Las supuestas bondades académicas de tal instrumento deben ser leídas desde la perspectiva del control educativo que proponen lograr. El docente en esta concepción ha perdido su dimensión intelectual para convertirse en un operario de programas preestablecidos que desconocen su saber. La tarea educativa no debe coadyuvar a formar estudiantes con pensamiento propio, sino estudiantes que muestren el repertorio de conductas que ha sido preestablecida como modelo de aprendizaje. El debate conceptual, la génesis de preguntas originales sobre determinados temas, el placer por el saber han sido expulsados de la relación pedagógica. Vivimos críticamente la situación que Müller describía en la Universidad de Oxford cuando se incorporaron las calificaciones. Lo que marca una profunda diferencia es que vivimos inconscientemente esta situación.

La preocupación de esta visión instrumental de la pedagogía es sólo cómo mejorar técnicamente el examen, cómo identificar fórmulas estadísticas que transiten de lo paramétrico a lo no paramétrico. Ya no se estudia con seriedad ni con aproximaciones multireferenciales el problema de la educación. Las deficiencias en los métodos de enseñanza, en la selección de los contenidos, en la adquisición de bibliografía y en los hábitos de trabajo intelectual de los estudiantes se resolverán por medio del examen. Este se ha convertido en un problema de "creencia", parafraseando a Thorndike, que promete una escuela mejor, un maestro mejor y un alumno mejor.

⁴⁰ Con este término habría que tener cuidado. La idea de progreso puede ser fuertemente conservadora sobre todo cuando se progresa para mantener estables un conjunto de injusticias y vicios sociales.

⁴¹ En la actualidad se abusa mucho del término. En rigor su empleo se debería remontar a las formulaciones Kantianas en crítica a la razón pura y práctica. La no recurrencia a tal fundamentación ha hecho que el término pierda su dimensión conceptual. Hoy se emplea sin ella.

⁴² Tristán, A., Patiño, J., "Instrumentos para la evaluación del aprendizaje". Unidad de formación de recursos humanos y evaluación académica. ENEP-Zaragoza. UNAM. 1983 Los autores de este trabajo son médico e ingeniero respectivamente.

⁴³ *Ibíd.*

Previamente hemos hablado del examen como instrumento que realiza inversiones de problemas sociales a pedagógicos y de método a examen. Pero a lo largo de estas líneas hemos mostrado otra inversión más: a través del examen el debate educativo dejó de ser un problema conceptual de muy diversos órdenes y se convirtió en sólo un problema técnico.

Pero precisamente todas estas inversiones traicionan la función que se le pretende asignar a este instrumento. Estas tradiciones giran desde los diversos fraudes que en relación al examen se efectúan (copiar al compañero, llevar apuntes al examen, exigir cuotas por dar a conocer el examen), hasta formas mucho más sutiles pero no menos eficaces, tales como dictar la clase en función del examen ⁴⁴, elaborar cursillos para identificar las formas de resolver con acierto un examen objetivo ⁴⁵, fotocopiar diversos exámenes de generaciones anteriores o reconstruir exámenes en fusión de lo que recuerdan quienes ya los resolvieron.

De esta manera la acción áulica se convierte en un acción perversa en su conjunto: los maestros sólo preparan a los alumnos para resolver eficientemente los exámenes y los alumnos sólo se interesan por aquello que les representa puntos para pasar el examen. El examen moderno (con su sistema de calificaciones) se ha convertido de hecho en el instrumento idóneo para la perversión de las relaciones pedagógicas. Estas no se fincan en el deseo de saber.

Se asiste a la escuela para acreditar. La aparición de la calificación modificó los ejes de trabajo de la pedagogía. La teoría técnica del examen construyó una pedagogía centrada en el mismo. La pedagogía del examen se muestra a sí mismo como eficiente cuando logra tipificar con un número el aprendizaje del estudiante. Desde el examen no hay salida para los problemas educativos. Más aún, tajantemente podemos afirmar que no es el examen el problema central de la educación. La salida para los problemas que enfrenta la educación debe ser construida una vez que estos sean tipificados.

⁴⁴ En diversos cursos en los que he trabajado sobre este tema me he encontrado con docentes que reconocen que el examen es el instrumento organizador de la clase que desarrollan. En algunas escuelas es conocido que el alumno recibe formularios de preguntas y respuestas para preparar los exámenes. Se conocen también departamentos que elaboran guías de exámenes, las cuales son seguidas por los docentes para dictar sus cursos.

⁴⁵ En la Universidad de San Pablo se han presentado efectos negativos de este tipo de exámenes de respuesta prefabricada: "Semejante cambio (las pruebas objetivas) han logrado de hecho que ingrese a la Universidad una generación de semianalfabetos [...] acaba fabricando estudiantes que no saben ni razonar, y, que ni siquiera conocen la ortografía [...] han proliferado cursillos en los que enseñan las mil y una mañas para detectar la respuesta correcta". Vanhecke, C., "Brasil: la computadora atonta la enseñanza", en revista "La universidad en el mundo".

Díaz Barriga, Angel. Una polémica en relación al examen.

De hecho, hemos mostrado cómo el examen perdió su dimensión pedagógica y metodológica en la evolución de la pedagogía. El examen es sólo un espacio de conflictos entre problemas de muy diversa índole. La pedagogía (y en este caso el examen) no puede resolver problemas cuya causa se encuentran en otra instancia social.

Por tanto, los diversos problemas que enfrenta el sistema educativo deben ser analizados a partir de una conformación de las características implícitas en ellos.

Necesitamos reconocer que no es factible aplicar las mismas soluciones para los diversos niveles del sistema educativo, ni para la transmisión de las diversas disciplinas. Si la pedagogía del examen se ha vinculado a una estrechez conceptual de lo educativo, sólo abordando los problemas pedagógicos desde múltiples teorías y dimensiones se podrá acceder a una reflexión más sólida. Es necesario tener presente que los problemas del aula y en concreto los metodológicos no se resolverán a partir de hacer más riguroso el sistema de exámenes. La historia de la educación muestra cómo tal inflexibilidad cae en la generación de un conjunto de fraudes (explícitos o implícitos). Necesitamos recuperar el aula como espacio de reflexión, debate y conformación de pensamientos originales. Una vez logrado esto el problema del examen será totalmente secundario.

Hemos afirmado que los sistemas de calificaciones escolares no son inherentes a la práctica educativa ni al sistema de exámenes. La calificación escolar es un acto que se materializa en el siglo XIX. De hecho, pervirtió las relaciones pedagógicas al centrar el resultado de un curso, y por tanto su valoración, sólo en función del examen. Por ello se puede afirmar que la asignación de notas no responde a un problema educativo ni está forzosamente ligada al aprendizaje. Su tarea está más cercana al poder y al control.

Hemos mostrado en trabajos previos⁴⁶ que existe una dificultad, dentro de los postulados de la teoría de la medición y en particular en la regla del isomorfismo, para que el número asignado a un sujeto corresponda a una cualidad llamada aprendizaje. Sólo un acto de enajenación puede lograr que un alumno vea reflejado su trabajo en una nota. Porque el número asignado, seis, ocho o diez, guarda una total independencia con el objeto del que se supone da cuenta. por ejemplo: aprender medicina. Lobrot expresa que: lo único que puedo afirmar de un alumno que contesta correctamente una pregunta de geografía es que contesta esa pregunta⁴⁷. Derivar de ahí que sabe geografía es algo que no se desprende lógicamente. Los filósofos de la ciencia establecen serios cuestionamientos respecto a si existe una (y sólo una) forma correcta de responder a una pregunta⁴⁸. El examen convierte la información en un decálogo que se deberá recitar, y

⁴⁶ Véase Díaz Barriga, A., "Tesis para una teoría de la evaluación...", Op. cit.

⁴⁷ Lobrot, M., Pedagogía institucional. Humanitas, Buenos Aires, 1971

⁴⁸ Juárez, F., "La prueba de opción múltiple y su validación académica. (Notas para una confrontación teórica)" Revista Pedagógica, vol. 1 No. 1, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1984.

la calificación sancionará si se respondió lo que el maestro esperaba como respuesta correcta.⁴⁹

Es necesario recordar que la conformación de la escuela a partir de la Revolución Francesa creó las bases para establecer un sistema de acreditación educativa. Esta acreditación se realiza sobre habilidades y conocimientos que se supone tiene un individuo como requisito para ingresar al trabajo⁵⁰. En la Edad Media eran los gremios los que preparaban a los aprendices tanto en su formación conceptual como en su ejercicio práctico. Es la escuela del estado nacional la que separa la preparación del individuo del ejercicio de la profesión. Así la escuela nacional utiliza el sistema de exámenes, que Comenio consideraba como parte de la metodología de enseñanza, para conformar un espacio independiente del método a partir del cual se decide sobre la acreditación del sujeto. La credencial educativa se encuentra vinculada más al desarrollo del capitalismo que a las exigencias inherentes a las prácticas educativas.

La asignación de una calificación es un problema de la institución educativa y de la sociedad; no es una cuestión intrínseca a la pedagogía. El problema de las calificaciones no se puede abordar desde la perspectiva de objetividad y justicia. Las relaciones pedagógicas se dan siempre en la interacción de sujetos, no de máquinas. Lo subjetivo (no subjetivismo) es inherente a esta relación, como a múltiples relaciones profesionales⁵¹ que no por ello dejan de ser menos científicas.

La objetividad en la asignación de notas no se logra recurriendo a la estadística. Esto en realidad ayuda a evadir la angustia que la propia asignación le crea al docente.⁵² El problema de la objetividad radica, por una parte, en la dimensión de sujetos que se dan entre maestros y alumnos; y, por la otra, en que no hay forma de que dicha calificación refleje una cualidad (aprendizaje). Piaget nunca intentó ponerle números a los procesos cognitivos de un sujeto; él percibió que el problema era describir y comprender los estadios y su evolución y no cuantificarlos. La asignación de notas se basa en una serie de

⁴⁹ Tengo múltiples experiencias en que los alumnos de un curso universitario manifiesten que se angustian porque no saben qué es lo que al docente "le gustaría ver" cuando ellos hacen un trabajo. Esto es, no desarrollan un tema en función de entenderlo sino en función de agradar al docente.

⁵⁰ Gómez, V., "Acreditación educativa y reproducción social", en González Torres (comp.), *Sociología de la educación*. Centro de Estudios Educativos, México, 1981.

⁵¹ Por ejemplo: La relación médico-paciente en la construcción de un diagnóstico.

⁵² La angustia surge de la conciencia que tenga el docente sobre la dificultad de representar con un número lo que ha pasado en un sujeto. Espero que sea angustia y no placer (esto último hablaría de sadismo).

Díaz Barriga, Angel. Una polémica en relación al examen.

arbitrarios⁵³ (no arbitrariedades) institucionales, académicas y personales. La nota sólo es una convención por medio de la cual la escuela certifica un conocimiento.

Tampoco la contratación del egresado depende de sus calificaciones, puesto que tal como lo han mostrado diversas teorías económicas —mercados segmentados, conflicto por el estatus, correspondencia,⁵⁴— la obtención de un puesto laboral obedece a factores totalmente independientes del proceso escolar.

Podemos concluir que la pedagogía, al preocuparse técnicamente por los exámenes y la calificación, ha caído en una trampa que le ha impedido percibir y estudiar los grandes problemas de la educación.

⁵³ Es una categoría que he propuesto y fundamentado en mi trabajo "Tesis para una teoría de la evaluación", Op. cit.

⁵⁴ Véase Gómez, V., Op. cit.

Evaluación: Análisis de una noción¹ (Artículo)

Autores: Alicia de Alba
Angel Díaz Barriga
Martha Viesca

Referencia: Revista Mexicana de Sociología, Instituto de Investigación Social, UNAM, año XLVI, Vol., XLVI, No. 1, 1984.

Introducción

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

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

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

Este trabajo es un análisis de la manera poco rigurosa como se emplea el término evaluación en las instituciones educativas. Esta situación se atribuye en cierta medida a las deficiencias de teorización que se dan en el campo de la evaluación, la que generalmente es considerada como un problema instrumental. Estas deficiencias responden a las condiciones histórico-sociales en las que encuentra su génesis y desarrollo. Desde esta posición buscamos diferenciarnos de aquellas que conciben a la evaluación sólo como una técnica, negando sus referentes conceptuales.

¹ El texto que se presenta intenta desarrollar una unidad discursiva a partir del análisis de la problemática. Sin embargo, también refleja los puntos de vista originales de cada uno de sus autores: Alicia de Alba ha desarrollado fundamentalmente el carácter axiológico de la evaluación, Angel Díaz Barriga la génesis del concepto y Martha Viesca el problema del aspecto administrativo en la evaluación.

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

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

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

Una coyuntura que reclama lo evaluativo.

El modelo desarrollista que caracteriza la política del Estado mexicano a partir de la década de los cincuenta se fue cimentando paulatinamente en actividades de planeación.² Las necesarias crisis de este modelo (la ruptura del desarrollo-estabilizador, con sus implicaciones sociales y económicas) originaron la búsqueda de acciones para lograr un control de tales procesos.

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

² En esta década aparecen los primeros trabajos de planeación referidos a la educación superior. O J. Mendoza (1981:10)

llevar a cabo acciones evaluativas en todos los ámbitos y sectores de las instituciones sociales.

En el campo educativo encontramos algunas peculiaridades al plantear la evaluación; es notorio el uso y significado que se le da al término en los discursos de las últimas décadas, de tal modo que se ha relacionado prácticamente con todos los aspectos que componen el quehacer educativo. Se le relaciona con la evaluación del rendimiento escolar, docente y plan de estudios; y es sólo en los sectores de planeación (tanto académico como administrativo, aunque especialmente en este último) y en las instancias dedicadas de manera específica a la evaluación³ que se entiende el término, apuntado a problemas que abarcan algún aspecto global de la institución y sus relaciones en el conjunto de la sociedad.

En el ámbito específico de la educación superior, esta temática se ha colocado en primer plano, a partir de la exigencia del Estado hacia la Universidad para que ésta reordene su quehacer buscando una mayor articulación con las prioridades nacionales. Es aquí donde se entiende el carácter que actualmente tiene en las universidades los proyectos de evaluación, tanto el gestado en el interior de la UNAM como el sugerido en la veintiúnava reunión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES⁴.

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

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

³ La evaluación académica constituye una práctica que se realiza desde lugares específicos en las instituciones educativas. En el caso de la UNAM existe la tendencia a que estos lugares se presenten en una estructura divorciada: a) Por un lado los organismos de planeación y administración universitaria como responsables de la organización presupuestaria (asignación de plazas académicas, banco de horas, etc.) de la distribución (y evaluación de uso) de espacio (factores de rendimiento del mobiliario, etc.); b) Por otro lado, existen organismos de planeación académica (Consejos Técnicos, Unidades de Apoyo Académico) responsables de un trabajo de mayor corte académico, en ellos se analiza la formación docente, la estructuración de planes de programas de estudio, etc. (Alba et. al., 1983)

⁴ Véase O. Rivero Serrano (1983 a y b) y Madrid (1984).

En esta perspectiva, surge el interés por investigar sobre esta problemática, ya que esta condición determinante más que limitar un análisis profundo parece exigirlo. Esto nos coloca en el terreno de la reflexión y el análisis conceptual, de la abstracción y construcción teórica. Es pertinente reconocer que los trabajos en este ámbito se encuentran aún en los primeros niveles de elaboración⁵. Nos encontramos en un estadio primario en el cual pareciera que la exacerbación misma del plano de lo fenoménico⁶ de la evaluación estuviere fungiendo como un obstáculo en el terreno de la elaboración conceptual, ya que este se nos presenta como una inmediatez subyacente que nos impide rebasar el círculo mismo de la respuesta urgente, centrada en el problema de la técnica, cercenando así la posibilidad de reflexión a nivel conceptual sobre el problema.

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

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

La génesis del concepto evaluación.

Una observación del empleo del término evaluación nos abre una serie de problemas respecto a los significados que se esconden detrás del mismo: los signos lingüísticos a

⁵ Sea que se conciba el proceso de abstracción como un ir del pensamiento concreto (primeras representaciones) al pensamiento abstracto (campo de la elaboración teórica) como lo entiende Bachelard, o sea que pensemos en ir de lo abstracto a lo concreto de acuerdo con la concepción de Kosik (1976:49): "El progreso de lo abstracto a lo concreto como método materialista del conocimiento de la realidad es la dialéctica de la totalidad concreta, en la que se reproduce idealmente la realidad en todos sus planes y dimensiones". Cf. G. Bachelard (1978).

⁶ Utilizamos el concepto fenoménico de Kosik para marcar el debate que el autor hace entre pseudoconcreción y totalidad concreta, mientras la explicación de un objeto de conocimiento se guía por las reglas de lo aparente (fenoménico) no se logra "el conocimiento de lo real" (Kosik, 1976:25-77).

partir de los cuales se construye la palabra evaluación no generan un significado del concepto; no hay univocidad en lo que se entiende por evaluación, de hecho tenemos una palabra que genera una multitud de nociones. A esta situación la hemos denominado empleo polisémico del término. Este empleo polisémico es posible no sólo por una arbitrariedad entre fonemas y concepto, sino fundamentalmente porque existe una situación social que lo posibilita. A través del empleo del término evaluación, se busca una imagen de seriedad académica, conceptual y administrativa.

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

En esta perspectiva pensamos que la palabra evaluación no tiene identidad disciplinaria,⁷ éste se emplea en un conjunto de disciplinas para referirse a aspectos diferentes (por ejemplo: en economía, administración, psicología, educación, etc.), a diferencia de otros conceptos de otras disciplinas (bioquímica, física nuclear, neuroanatomía) que no invaden el espacio social ni son empleados indistintamente en otros campos del saber. No negamos que esto pueda suceder con otras disciplinas, sin embargo, cuando se da esta situación, se requiere construir el significado de tal concepto, como por ejemplo la noción de "energía" en la física dinámica y en el cuerpo teórico del psicoanálisis. En el caso de la evaluación, llama la atención que el empleo del término no llame a una conceptualización ni a un rigor lógico en este campo.

El estudio de la génesis del término evaluación, constituye una aproximación hacia el momento social en el que se crea un concepto para intentar responder a una problemática específica. En este sentido, sostenemos como hipótesis central que el surgimiento del término evaluación se encuentra estrechamente vinculado al proceso de industrialización de los EE.UU. y particularmente al desarrollo de los conceptos de Taylor en 1911 relativos al "manejo científico de trabajo" por lo cual, tal noción responde a las exigencias de eficiencia del capital (tiempos y movimientos frente a productividad). En una situación posterior el término se incorpora a otra serie de disciplinas o "saberes específicos" garantizando la permanencia de su significado latente (el control), en pro de asegurar la eficacia que demanda el capital.

⁷ En este trabajo sostenemos que el saber respecto a la evaluación implica un conjunto de opciones teóricas y construcciones conceptuales con un objeto de estudio propio. Por lo cual lo pensamos como un ámbito disciplinario y no sólo como un espacio de acciones que lo circunscribe a una visión instrumental, la que actualmente domina en el campo.

Si presentamos una lista de discursos en los que se utiliza el término, surge de manera inmediata una sensación de confusión, de caos conceptual, que revela la variedad de significados y situaciones sociales a partir de las cuales es utilizado. Así, por ejemplo, si recurrimos a la Ley Federal de la Educación encontramos que en ella se expresa: "la evaluación educativa determinará si los planes y programas responden a la evolución histórica-social del país" (Medellín y Muñoz, 1973:34-35); el Plan Nacional de Educación Superior establece: "la evaluación de la calidad de los diferentes componentes que intervienen en los procesos de docencia, investigación y difusión de la cultura en la instituciones de educación superior, es uno de los fines primordiales de la educación"⁸, en el "plan Nacional de Desarrollo también encontramos el empleo del término en diversos sentidos: con relación "a la planeación democrática, establece los criterios para la formulación, instrumentación, control y evaluación del plan y los programas de desarrollo" y sobre el financiamiento de la educación "es indispensable establecer sistemas que evalúen la correspondencia entre la asignación de recursos y los resultados obtenidos"⁹ en los manuales relativos a la administración científica del trabajo se expresa que "la evaluación de tareas puede definirse sencillamente como el procedimiento que trata de precisar y de comparar lo que el desempeño, en condiciones normales, exige de los trabajadores" (Vergara, 1971.107). "Las legislaciones de los EE.UU. han influido en el uso de test para evaluación de los que solicitan trabajo, o de los empleados que están siendo promovidos" (Churden y Sherman, 1965: 160).

La enunciación de expresiones como las anteriores podría ser interminable; la evaluación es un "acontecimiento" que se encuentra presente en múltiples disciplinas: la valoración que realiza el médico sobre el paciente; la apreciación que hace un psicólogo sobre las habilidades y aptitudes de un sujeto a partir de los test; los mecanismos de regulación y control en la cibernética; el feed-back (la retroalimentación) en la ingeniería de sistemas; el control de conductas en la pedagogía estadounidense y el rendimiento¹⁰ en el manejo científico del trabajo.

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

En realidad, estos problemas entrañan una mayor preocupación relativa al momento histórico en el que el término evaluación se incorpora a lo educativo. La incorporación

⁸ Lineamientos generales para el período 1981-1991", en Plan Nacional de Educación Superior, núm. 39, ANUIES, México, 1981.

⁹ Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, México, SPP, 1983 Pp 22 y 235 respectivamente.

¹⁰ Puede ser significativa la manera como el concepto rendimiento se emplea en la escuela (rendimiento de maestros y alumnos), la fábrica y el entrenamiento físico (militar o deportivo).

de esta palabra (como "suceso que marca un acontecer") tiene una significación importante por cuanto puede constituir en sí misma la expresión de otros problemas del sector educativo.

Históricamente el examen aparece en la escuela, con la finalidad de determinar el rendimiento de los estudiantes y seleccionarlos "para alguna cosa, ya sea educación superior o para representar un papel en la sociedad",¹¹ si bien en estos aspectos (rendimiento/selección) se encuentra muy vinculado el problema de la competencia, es necesario tener presente que la competencia que se establece en la Universidad medieval y la que promueve la sociedad industrial son teleológicamente diferentes, ya que en la primera se busca el dominio de un saber mientras que en la segunda se procura definir el lugar para un individuo en la producción.

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

Con estos datos queremos afirmar que en la tradición pedagógica no existe un planteo relativo a la evaluación; el trabajo de selección y determinación de capacidades se efectúa a partir del examen; más aún, podríamos afirmar que el sentido del examen en las primeras propuestas didácticas es sobre todo promover el aprendizaje del alumno y no está ligado a su acreditación escolar¹².

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX se inicia, en los albores de la llamada psicología científica, el desarrollo de los test de inteligencia; desde la psicología, la teoría de los test invade poco a poco el espacio de las organizaciones sociales. Así, en la Primera Guerra Mundial comienzan a emplearse estos instrumentos (Arias, 1975)¹³ en la elección de los componentes de las fuerzas armadas de los EE.UU. para Bowles y Gintis (1981:256), este suceso tuvo como consecuencia que estudio tras estudio se mostrara la "escasa inteligencia" de los guardianes del estado y de los descarriados sociales, en Nueva York se informó que el 85% de las prostitutas eran débiles mentales, el 69% de los reos

¹¹ Lawerys, et al. (1975:5) y esto se puede estudiar desde la universidad medieval y escuelas jesuitas hasta nuestros días.

¹² "Así como el examen de unos pocos estará seguro de todos [...] después de examinada la labor de dos o tres parejas muy poco o nada quedará de error" (Comenio, 1982:100-101).

¹³ De hecho este autor menciona específicamente que el impacto de los test se efectúa muy rápidamente en México y que en la escuela normal superior se empezaron a emplear desde 1924.

blancos en prisión de Kansas y el 90% de los negros fueron clasificados como cretinos; un estudio reveló que el 98% de las madres solteras fueran declaradas débiles mentales¹⁴.

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

Thordinke (1973: capítulo 1) describe minuciosamente el proceso de la incorporación de la teoría de los test en las escuelas estadounidenses, critica la prueba (examen) de fines de siglo pasado por considerarla casera, incómoda, ineficaz y altamente subjetiva, y afirma que la teoría de los test-constituida a partir de los elementos aportados por la fisiología experimental (y la psicología que de ella se derivó); los desarrollos de Darwin con relación al origen de las especies (y particularmente la tesis de la sobrevivencia del más apto), y los estudios de Binet sobre deficientes mentales (de donde surgen los primeros trabajos sobre coeficiente intelectual) posibilitan el conocimiento científico (y objetivo) de las características de un individuo. Para este autor, en los EE.UU. hubo cuatro fases en el desarrollo de los test; 1900-1915 como etapa precursora; 1915-1930 como etapa de auge en la que se emplea el Army Alpha en la selección de fuerzas armadas; 1930-1945 como un período de reconsideración y revisión de sus logros, y después de 1945 como el desarrollo pleno de baterías y programas de aplicación.

La "creencia" en los test, tal como lo postula Thordinke¹⁵ permite expresar que, a partir de ellos, se puede ubicar al individuo en el lugar que le corresponde; esta concepción está íntimamente articulada con el problema del control.

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

¹⁴ Esta situación también se encuentra en los estudios que Michel Tort (1977) reporta sobre la relación entre coeficiente intelectual y ocupación profesional, donde el autor denuncia la relación social que se esconde al pretender "demostrar" que el coeficiente de obreros y campesinos es menor que el de otros profesionales-médicos, abogados, etc. De ahí que los califique como instrumentos al servicio de la burguesía.

¹⁵ "El rápido desarrollo de los test fue estimulado por entusiastas a quienes se puede calificar como conversos que habían recibido la *revelación*[...] por su fe exagerada en la medición objetiva no formularon críticas, quienes así procedieron cometieron muchos pecados en nombre de la medición (Thordinke, 1973:14) [cursivas nuestras]. Llama la atención la concepción religiosa con la cual se incorpora la ciencia; en ella se cree.

Por el conjunto de datos que en este momento poseemos, es posible sostener que el concepto evaluación surge a partir de determinantes específicas del desarrollo del capitalismo en los EE.UU. entre la segunda mitad del siglo pasado y los primeros años del siglo XX. De esa manera, el concepto responde más a la resolución de una necesidad social que es el "control del hombre", sin embargo aparece inicialmente sólo como el "control en la producción". Más adelante se encuentra el discurso psicológico, como el control de la conducta del individuo, y en sus planos novelísticos¹⁶ como el control social.

Los estudios sobre la transformación de la sociedad estadounidense de sociedad agraria a sociedad industrial con la concentración monopólica del capital, esto es, de su transición del siglo XIX al XX, han mostrado¹⁷ que la conformación del aparato productivo incipiente demanda nuevas estructuras escolares y una adecuación de las prácticas educativas que en ellas se realizan.

"La expansión de la producción capitalista, particularmente el sistema fabril, así como la constante concentración de capital comercial socavaron el papel que desempeñaba la familia como unidad central tanto para la crianza de los hijos como para la producción"¹⁸ de esta manera, la mayor expansión del capital exigió que el sistema de capacitación de los trabajadores permitieran que sus costos de capacitación fueran costeados [sic] por el público. En las filas de inmigrantes irlandeses (en los EE.UU.) la instrucción escolar desempeñó un papel cada vez mayor en la estrategia social global de los dueños de las fábricas que decían que los trabajadores con educación serían mejores trabajadores. Al estallar la guerra civil los lineamientos de un sistema moderno de educación primaria ya habían adquirido forma y se contrataron inspectores para hacer cumplir las leyes de instrucción escolar¹⁹.

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

¹⁶ Hay muchas formas de controlar la conducta, la religión lo hacía por medio del pecado, Freud piensa que se debe a la represión, nosotros tenemos medios más eficaces para lograrlo: una lobotomía puede controlar una conducta agresiva, determinado tipo de drogas una conducta sexual desviada, con ello lograremos una sociedad feliz (Skinner, 1973).

¹⁷ Entre otros estudios quizá valga notar los de G. Vainstein (1980); Bowles y Gintis (1981); y Carnoy (1978).

¹⁸ En la colonia la transmisión de los conocimientos necesarios para la producción a sus hijos, conforme estos iban creciendo, resultaba tarea fácil, las habilidades requeridas eran prácticamente las mismas y la transición al mundo del trabajo exigía que el niño se adaptara a toda una serie nueva de relaciones sociales (Bowles y Gintis 1981:207).

¹⁹ "El plan de estudios y la estructura del aula prácticamente no podrán reconocerse como algo derivado de las escuelas para escribir rurales y caóticas" (Bowles y Gintis, 1981:208-234).

En esta perspectiva, la elaboración de la propuesta de la administración científica del trabajo plantea problemas que posteriormente serán retomados por la escuela; en particular nos interesa señalar el rendimiento y la selección. El primer planteamiento se centra en buscar la sustitución de movimientos innecesarios, lentos e ineficientes (Taylor, 1982:285) por movimientos rápidos para aumentar la producción de la empresa; este principio del rendimiento hace una crítica al bajo rendimiento (o haraganeo) por parte del trabajador. El segundo establece la necesidad de realizar una "selección científica del trabajador, para encontrar al que es apropiado para cada puesto" (Taylor, 1982:46)²⁰.

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

Fayol (1982:185) establece en su trabajo *Administración General e industrial* cinco elementos para su realización: previsión, organización, dirección, coordinación y control. En particular, nos interesa trabajar sobre la noción de control que aparece en este texto ya que a partir de ella se deriva el sentido implícito del concepto evaluación; en este sentido Fayol (1982:267) expresa: el "control consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas a los principios admitidos [el control] tiene por objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición"²¹. Establece que el control se debe realizar desde el punto de vista administrativo, comercial, técnico, financiero, seguridad y contabilidad y, en virtud de que tales operaciones son numerosas, se tiene que recurrir a agentes especiales- verificadores e inspectores.

No podemos dejar de mencionar la gran similitud que existe entre esta conceptualización y algunas definiciones actuales con relación a la evaluación. De esta manera, la congruencia entre resultados y objetivos se identifica como una tendencia

²⁰ En este caso particular no es nuestra intención analizar la manera como Taylor utiliza la noción de "ciencia". Sin embargo, llama la atención cómo Taylor expresa que existe una tendencia natural del trabajador hacia el haraganeo y la forma como posteriormente la psicología conductual dará una solución a este aspecto a través del concepto sobre reforzamiento de una conducta.

²¹ En este caso conviene hacer la similitud que guarda con los planteamientos con relación al papel del inspector escolar. En la actualidad, estos conceptos son retomados a través de los fundamentos para disponer de un examen departamental que directamente se pueden sintetizar en lo siguiente: controlar a los maestros para que enseñen el contenido que deben enseñar.

actual de la evaluación,²² a partir de la cual se señala aquello que fue alcanzado y lo que no ha sido logrado. En el caso del primer informe de gobierno (Madrid, 1983a: 16) al referirse a evaluación directamente se expresa: esta tarea continua tiene dos resultados complementarios: conocer lo que se ha ido obteniendo y los elementos que han hecho posible el éxito y lo que no se alcanzó y las razones de ello. Lo normal es cumplir metas, lo anormal es no alcanzarlas. Pero este último resultado se deriva a menudo de una serie de acciones, circunstancias o de omisiones que deben corregirse. Ahí radica la importancia de evaluar.

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

El carácter axiológico de la evaluación. Elementos para su análisis.

En el discurso científico dominante²³ es común realizar la oposición entre conocimiento "científico" y humanístico (político, valores, ideología, etc.). En esta perspectiva, se atribuye a la ciencia la verdad, mientras que a lo "humanístico" los fines de las acciones, los valores, los ideales: en síntesis, lo "no científico". Nosotros pensamos que esta oposición es un "sofisma"²⁴ por cuanto niega la necesidad y posibilidad de construcción teórica (o científica) en relación con la política, los valores, la ideología, etc.; construcción que tiende a enriquecer la comprensión de estas dimensiones de la realidad y su interrelación con las demás de la formación social a la cual pertenece.

La elección de los problemas de investigación no sólo depende, como lo expresan un conjunto de autores, directamente de la evolución "natural" de la ciencia, sino que también existen vinculaciones (las más de las veces inconscientes por parte de los científicos) con los problemas sociales²⁵. La asunción de una teoría constituye la

²² En el caso de la educación se puede mencionar a autores como Taylor, Mager, etc.

²³ Cuando se habla "de discurso científico dominante" se hace referencia al que se produce bajo los lineamientos generales del neopositivismo. Hoy se usan los términos "filosofía analítica", "neopositivismo" o "empirismo lógico" como sinónimos, designando en un solo intento, un enorme movimiento intelectual con variadísimos aspectos y que ha cultivado diversos campos del saber: la lógica, la lingüística y la filosofía. Pensamos que al *conjunto* de esta vasta corriente intelectual se le debe llamar neopositivismo (como muchos autores lo hacen) porque es el nombre más abarcante y el que le da unidad filosófica (París, 1977:49).

²⁴ Se está empleando el término sofisma en el sentido de razonamiento con el cual se quiere defender lo que es falso.

²⁵ Varsavsky (1972) expresa que un problema científico no puede ser discutido desde la perspectiva verdad - error, sino desde un análisis sobre su pertinencia social; establece que los problemas del campo en América Latina pueden ser resueltos a partir del conocimiento científico existente y que la no resolución de éstos refleja un problema de orden diferente. Menahem (1977) estudia la manera como los científicos en los EE.UU. se articulan a los proyectos de guerra y llega a establecer la

aceptación de un conjunto de normas y valores sociales. Así lo político y lo axiológico forman parte de los problemas de la evolución de la ciencia y esto se refleja en el conjunto de presupuestos teóricos asumidos por determinado autor y en aquellos que deja de lado.

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

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

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

En esta última posición, al tomar lo valorativo como una situación de hecho, se inicia la observación y la búsqueda de la "regularidad", idea que implica la asunción de la estructura social como algo "dado", "natural" y que soslaya el papel del hombre en la construcción de esta realidad humano-social. En esta concepción, el problema de la técnica ocupa un lugar privilegiado que tiende a relajar los aspectos académicos, políticos e ideológicos, subordinándolos a una racionalidad técnica de orden científico que toma como punto de partida el estado de cosas existentes²⁶.

manera como toman conciencia de la relación existente entre su trabajo y la tecnología de la destrucción, incluso llegan a la justificación de que a partir de su trabajo "pueden morir menos personas".

²⁶ En cuanto a la reflexión sobre este problema de la racionalidad técnica en la educación, recientemente se han producido algunos aportes entre los que se encuentran: Alfredo Furlan y Patricia Arísti, "Razón técnica y currículum"; Carlos Angel Hoyos, "Los currícula: ¿racionalidad ante qué?"; Roberto Follari, "El currículum como práctica social", en Angel Díaz Barriga et al., Encuentro sobre diseño curricular (Memorias), México, ENEP - Aragón, 1982.

Este análisis no pretende centrarse en las opciones técnicas²⁷ sino ir más allá, exactamente antes de llegar a éstas, o sea, al fundamento conceptual de las mismas. El propósito de este análisis es contribuir a la clarificación de las relaciones básicas del fenómeno de la evaluación, sus características esenciales²⁸ y su lógica interna para que, de acuerdo con una mejor comprensión, se tienda a profundizar en los análisis de las diversas dimensiones del fenómeno, como pueden ser:

- La ideológica, entendiendo a la ideología como "a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guían, justifican un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales". (Sánchez, 1976:292-295).
- La política, tanto en el sentido de la importancia del análisis de los sistemas políticos vigentes y su relación con los procesos de evaluación, como en el sentido del problema de la participación en los procesos de evaluación, etc.
- La social, en donde nos encontramos en una sociedad compleja y contradictoria, la cual se desarrolla tanto en relación con un proyecto social amplio, como en el sentido de la presencia y actuación de los diversos grupos y sectores que la componen, expresándose en ellas diversas posiciones y concepciones que se desarrollan en el marco de presiones internas y externas, de acuerdo con las múltiples condiciones sociales, y que se traducen en cambios en el interior de los diversos sectores y grupos de la sociedad global.

Como una primera aproximación a los problemas referentes al carácter axiológico de la evaluación²⁹ se señalan dos aspectos que se consideran básicos, éstos se encuentran interrelacionados en el plano de lo conceptual y en el de las prácticas sociales: sustento teórico de lo evaluado y elaboración del juicio evaluatorio.

Sustento teórico de lo evaluado.

²⁷ Para los fines de este trabajo, se considera que las opciones técnicas merecen una discusión y un análisis profundo, pero se señala su carácter de subordinación a los aspectos teóricos que las fundamentan.

²⁸ Los términos "fenómeno" y "características esenciales" se están empleando, como ya se señaló, de acuerdo con Kosik (1976:26) "[...] la existencia real y las formas fenoménicas de la realidad que se producen inmediatamente en las mentes de quienes despliegan una praxis histórica determinada, como conjunto de representaciones o categorías del pensamiento ordinario (que sólo por un hábito bárbaro se considera conceptos) son distintas y con frecuencia absolutamente contradictorias respecto de la ley del fenómeno de la estructura de la cosa, o del núcleo interno esencial y su concepto correspondiente".

²⁹ Una aproximación a este problema se ha efectuado en un trabajo anterior (Alba, 1981).

Una forma del discurso dominante de la evaluación se centra en el problema de buscar información útil para la toma de decisiones;³⁰ así, se postula como la tarea básica de la evaluación este suministro de información. Díaz Barriga (1982)³¹ ha señalado que la ausencia de una dimensión teórica del discurso de la evaluación se debe a que esta actividad restringe su ámbito de acción a generar instrumentos que posibiliten solamente información; propone que la construcción de una teoría de la evaluación identifique como problema básico la comprensión y explicación del fenómeno educativo, esto es, que no se limite únicamente a proveer de información útil. La comprensión del fenómeno educativo pone en juego un conjunto de teorías que lo explican (desde la sociología de la educación, la psicología de la personalidad y del aprendizaje y las diversas tendencias pedagógicas), de ahí que la actividad evaluativa —parafraseando a Bourdieu— sea una acción teórica.

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

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

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

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

Formulación del juicio evaluativo.

³⁰ Esto se encuentra en la corriente estadounidense de la evaluación educativa en autores como Chadwick y Stufflebeam.

³¹ "No hay operación por más elemental y en apariencia, automática que sea de tratamiento de la información, que no implique una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto (Bourdieu et al 1.980:6).

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

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

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

Para intentar aclarar este asunto, es conveniente destacar la diferencia marcada por Kosik entre realidad natural y realidad humano social. El hombre puede conocer la primera, cambiarla y transformarla de acuerdo con el conocimiento y manejo de sus leyes naturales, pero en cuanto a la realidad humano-social, en tanto el hombre la ha producido (la ha "creado"), tiene la capacidad de cambiarla completamente, radicalmente (Kosik, 1976:35). En este terreno de la construcción humano-social es donde la formación de juicios de valor se presenta como un problema de asunción de responsabilidad humana y compromiso social.

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

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

Por el contrario, si se busca desarticular en lo posible su núcleo a través del análisis material de la realidad, con el fin de llegar a niveles de abstracción más claros en este

análisis, el carácter axiológico de la evaluación se manifiesta de manera oscura y encubierta. Cuando lo destacamos y ponemos como un elemento básico, hacemos una construcción que apunta hacia la comprensión de la estructura real del fenómeno, de tal forma que la comprensión de la evaluación se profundizará en la medida en que esta noción de carácter axiológico nos permite ir estableciendo conceptualmente nuevos niveles y dimensiones de los procesos de evaluación en su movimiento y manifestación para llegar a comprenderlos en sus múltiples determinaciones y relaciones.

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

Si tomamos en cuenta las condiciones sociales en las que se desarrollan los procesos de evaluación como aquellos a partir de los cuales se formulan los juicios evaluatorios, estamos obligados a considerar el espacio formulador, esto es, las condiciones determinantes y las determinadas en su relación dialéctica. Quienes tienen en sus manos la responsabilidad de formular un juicio evaluatorio se encuentran en un espacio formulador³² donde existe cierto margen de autonomía en relación con las condiciones determinantes; de esta manera, al clarificar y explicar los límites de autonomía y las condiciones determinantes se precisan los aspectos básicos para establecer las condiciones determinadas a partir de los cuales se elabora un juicio evaluatorio consistente.

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

En este sentido es pertinente afirmar que en este marco de interjuego de distintas valoraciones es donde se formula el juicio de valor. Si se consideran las condiciones determinantes y determinadas para la formulación del juicio evaluatorio, se requiere necesariamente tomar en cuenta los múltiples espacios de autonomía relativa que se dan en las relaciones significativas entre diversos sectores de la sociedad y sus instituciones, así como entre las diversas sociedades.

³² Por espacio formulador entendemos el espacio institucional-social encargado de realizar la evaluación; el cual es influido y determinado por las condiciones sociales, pero a su vez tiene la posibilidad de influir y determinar. Esta posibilidad se clarifica al tener en cuenta sus márgenes de autonomía.

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

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

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

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

En la evolución de las diferentes propuestas del proceso administrativo se considera a la planeación o previsión como la primera etapa del mismo y al control como su elemento final. Estos dos factores han estado presentes en las distintas clasificaciones que se han hecho del proceso administrativo, desde Fayol hasta nuestros días, en tanto que en la definición de los factores intermedios del mismo se han dado diversas propuestas. Sin embargo es común caracterizar los elementos básicos de la administración en: planeación, implementación y control³³.

Actualmente, existe la tendencia a poner énfasis en la planeación, lo que explica por qué ha surgido una multiplicidad de modelos que persiguen el funcionamiento "perfecto" de las instituciones. Sin embargo, algunos autores han advertido el problema que implica la excesiva confianza que se deposita en la planeación como quehacer técnico, la que se proyecta a partir de datos estadísticos que no toman suficientemente en cuenta las condiciones históricas.

Paralelamente, en diversos sectores de nuestra realidad, esta confianza en lo administrativo se expresa a través de un discurso que considera a éste como un factor de resolución de la crisis socioeconómica. Así, el Plan Nacional de Desarrollo hace las siguientes afirmaciones: "ante la situación por la que atraviesa el país, la planeación del desarrollo se convierte en factor necesario para enfrentar con éxito la adversidad. La planeación no garantiza el éxito, pero proporciona mayor certidumbre y fortalece los

³³ Véase cuadro de clasificación en: J. A. Fernández Arena (1982:150).

instrumentos para enfrentar y conducir el cambio [...] El logro de los propósitos del Plan requerirá disciplina administrativa y financiera, y modificar los hábitos de la administración pública para adecuarse a los requisitos de una eficaz planeación³⁴.

Estas expresiones de confianza en el plan para resolver la crisis están en contradicción con otras del mismo documento: "En el pasado reciente, la planeación cobró particular importancia. Así, en el período 1976-1982 se dieron los primeros pasos para conformar un Sistema Nacional de Planeación, se formularon diversos planes sectoriales y estatales y se elaboró el Plan Global de Desarrollo 1980-1982"³⁵, ya que desde la misma planeación (hecha en 1976 por el propio Estado) no se pudieron determinar los niveles de deterioro de la economía nacional ni se pudo explicar la tendencia considerada en la planeación a mantener un desarrollo sostenido a través del crecimiento del producto interno bruto, frente a una realidad en la que éste se desplomaba a niveles catastróficos.

Esta situación se explica a través del análisis de la crisis estructural del capitalismo³⁶ en donde llama la atención como la planeación a través del empleo de la estadística (por ejemplo técnicas de correlación) llega a ocultar la magnitud de tales problemas. Consideramos que en la planeación se enfrentan el pensamiento tecnocrático y el pensamiento histórico, primando un enfoque técnico-administrativo que privilegia la cuantificación del objeto de estudio sobre un enfoque histórico social que se interesa en los aspectos cualitativos que caracterizan al objeto, así como en el contexto en el cual se inscribe, buscando la explicación de la realidad en su complejidad.

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

De ahí que las prácticas administrativas estén predominado en los diferentes ámbitos de nuestra sociedad, invadiendo el desempeño correspondiente a otras disciplinas. De esta

³⁴ Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, México, SPP, 1983, p.10.

³⁵ Plan Nacional de Desarrollo...cit., p,20

³⁶ En 1976 el fin de los problemas del llamado mundo "libre" era y sigue siendo imprevisible y sus manifestaciones eran evidentes y variadas: retraimiento de las inversiones, inflación sin precedente, crecimiento insignificante e incluso estancamiento o disminución de los productos nacionales en términos reales, enorme déficit en las balanzas de pagos de los países del "Tercer Mundo" - y hasta de algunos "desarrollados"-, deterioro de los ingresos reales de los trabajadores, desempleo en ascenso, quiebras masivas de pequeñas y medianas empresas, control creciente de los organismos financieros internacionales —quienes imponen las reglas del juego aún a los países industrializados—, endeudamiento incontrolable de la mayoría de las naciones bajo el capitalismo del subdesarrollo, polarizadas además entre petroleras y no petroleras, etc. En una palabra: la crisis no sólo continuaba, sino que cada vez era más aguda y carcomía las entrañas mismas del sistema (Bernal Sahagún, 1982:7).

manera, los administradores atienden la gestión de las instituciones³⁷ realizando acciones que tienden a obtener ciertos resultados de la manera más eficaz y económica posible, sin buscar una explicación más completa de todo ello que vaya más allá de la eficiencia de las acciones y que posibilite un análisis crítico de la situación.

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

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

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

El objeto de estudio de la administración es el fenómeno de la organización y las normas técnicas para la conducción eficiente de las organizaciones. La mayoría de los autores omite el interés de explicar el comportamiento de las mismas, de tal manera que el concepto y el sentido de la administración se reducen a lo instrumental³⁸. La administración se define como "ciencia social que persigue la satisfacción de objetivos institucionales por medio de un mecanismo de operación y a través del proceso administrativo" (Fernández, 1982:119).

³⁷ "En el Estado moderno, el verdadero dominio, que no consiste ni en los discursos parlamentarios ni en las proclamas de monarcas, sino en el manejo diario de la administración, se encuentra necesariamente en manos de la burocracia, tanto militar como civil [...] el desarrollo del funcionamiento moderno se sitúa ahora en un cuerpo de trabajadores intelectuales altamente calificados y capacitados profesionalmente por medio de un prolongado entrenamiento especializado" (Weber, 1974: t.2, p.1060 - 1068).

³⁸ G. Pallán (1981:113 y 114) señala esta omisión y afirma que B Kliskberg presenta un concepto más adecuado incluyendo "elaboraciones científicas dirigidas a explicar el comportamiento de las organizaciones".

Es importante considerar que entre las diversas aportaciones al campo de la administración, la de Max Weber posibilita el estudio de la problemática administrativa en el sector público, así como el de la burocracia estatal, a partir de sus categorías analíticas (Bernstein, 1982) (conceptos de poder, dominación, disciplina, asociación, orden, etc.) las cuales requieren ser estudiadas en toda su complejidad para tener una perspectiva conceptual del enfoque administrativo³⁹.

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

Hemos expresado que con el trabajo de Fayol se empieza a manejar el concepto de control como elemento que permite revisar si los resultados obtenidos corresponden a lo establecido⁴⁰. El control se define como la "apreciación del resultado de acción" (Fernández, 1982:141).

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

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

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

En este discurso nos interesa aplicar técnicamente el proceso administrativo para comparar los resultados con lo planeado y proceder a efectuar cambios en la planeación o correcciones inmediatas en la implementación. En esta perspectiva técnica, se entiende la

³⁹ Incluimos algunas citas de Weber como ejemplo de estas concepciones: "Por orden administrativo debe entenderse el que regula la acción de la asociación", "El tipo de administración legal y racional es susceptible de aplicación universal y es lo importante en la vida cotidiana. Pues para la vida cotidiana dominación es primariamente administración". "El tipo más puro de dominación legal es aquel que se ejerce por medio de un cuadro administrativo burocrático" (Weber 1974: t.I, p.41 y 175).

⁴⁰ Cf. nota del presente trabajo.

correcciones inmediatas en la implementación. En esta perspectiva técnica, se entiende la noción de control como una herramienta que asegura la realización del proceso su eficacia y eficiencia.

La incorporación de estos planteamientos al ámbito de la administración de la educación no se efectúa únicamente por la necesidad de "posibilitar" el funcionamiento de la institución educativa ("regular la acción de la asociación"), sino que responde a una concepción directamente empresarial de lo educativo (la escuela es una empresa que debe resultar eficiente en la administración de sus recursos, resultados que se miden a través de la tasa de ganancia)⁴¹.

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

	Puntuación	
	Máximo	Mínimo
Función académica	1000	750
Estructura Formal	800	600
Crecimiento	500	375
Programa de desarrollo	800	600
Análisis de los alumnos egresados	1300	975
Políticas financieras	800	600
Eficiencia en la operación	700	525
Análisis del consejo de directores	800	600
Evaluación administrativa	1200	900
Efectividad en la enseñanza	2100	1575

⁴¹ La técnica costo-beneficio es un ejemplo de cómo se pretende determinar la tasa de ganancia de la acción educativa. Se dice que los estudios que pueden ayudar a quien tiene el poder para decidir cómo y dónde aumentar los gastos en educación se centran en los costos y beneficios de la misma que adquieren la forma de aumento de los ingresos. "[...] los intentos de incluir el capital humano, como factor de producción, en el análisis cuantitativo de las fuentes de crecimiento económico difícilmente puede considerarse como un análisis de costos y beneficios a pesar de su interés actual" (Simon et al., 1970:290).

En este planteamiento efectivamente se logra establecer un valor numérico⁴² en relación con determinadas acciones, sin embargo, de este dato cuantitativo no se puede inferir gran cosa sobre los problemas de orden académico de una institución.

Así lo reconoce Carr,⁴³ al plantear —en el empleo de la técnica costo-beneficio para la evaluación educativa— la dificultad para delimitar el beneficio y cómo ante la imposibilidad de definir desde un punto de vista técnico los indicadores, se tiene que recurrir a la opinión de "expertos", como una forma de lograr un consenso institucional. A partir de este momento se observan algunas fracturas del propio discurso, al reconocer que las "unidades de beneficio" son medidas determinadas de manera arbitraria y que los resultados obtenidos a través de esta técnica constituyen un factor útil para la toma de decisiones de manera relativa, ya que pueden utilizarse o recurrir a otras fuentes de información.

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

El problema básico que deseamos plantear es que frente a la necesidad de evaluar a las instituciones educativas,⁴⁴ se recurre al empleo de enfoques administrativos, en tanto se considera que "garantizan" la obtención de resultados cuantificables de un orden claro.

⁴² "La empresa capitalista moderna descansa internamente ante todo en el cálculo. Necesita para su existencia una justicia y una administración cuyo funcionamiento pueda calcularse racionalmente, por lo menos en principio, por normas fijas generales con tanta exactitud como puede calcularse el rendimiento probable de una máquina" (Weber 1974: t.2, p. 1061-1062).

⁴³ "Hay mayor dificultad para definir los beneficios que los costos [...] los aspectos para definir los problemas que permitieran identificar los beneficios fueron discutidos en las facultades escogidas, con el staff de decanos y con los administradores escolares [...] Estos criterios representan el consenso institucional, adecuado a las actividades que se desarrollan en la facultad e indican los beneficios importantes en la opinión de cada facultad [...] La alternativa adoptada consistió en hacer comparaciones entre medidas arbitrarias, denominadas "unidades de beneficio" [...] pero muchas decisiones en educación no sólo se basan en comparaciones racionales de estas unidades de beneficio [...] En varias ocasiones es conveniente tener múltiples aproximaciones evaluativas, sin embargo, la técnica costo-beneficio aporta elementos de comparación que pueden probar su utilidad y su capacidad de contribución a la toma de decisiones" (Carr et al., 1982:77,78,80 y84).

⁴⁴ La evaluación de la calidad de los diferentes componentes que intervienen en los procesos de docencia investigación y difusión es una de los fines primordiales de la planeación. En este sentido, los trabajos de perspectivas van mucho más allá de los problemas puramente cuantitativos considera que deben identificarse aquellos aspectos directamente relacionados con la actividad de la educación: Los problemas de calidad de la educación, serán: a) El mejoramiento de la planta docente; b) el mejoramiento de servicios de apoyo c) de contenidos, métodos y técnicas de enseñanza e investigación; d) de las instalaciones y e) de mejoramiento del alumno que ingresa. "Lineamientos generales para el período 1981-1991", en Plan Nacional de Educación Superior, en Educación Superior. núm. 39, México, 1981, p.168.

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

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

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

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

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

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

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

De Alba, Díaz Barriga y Viesca. Evaluación: análisis de una noción.

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

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

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

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

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

Consideraciones finales.

En este trabajo, hemos esbozado un conjunto de problemas que apuntan a conformar un sentido diferente tanto del concepto evaluación como de las prácticas evaluativas. Las líneas que finalizan el trabajo no cierran la problemática; a lo largo de éste hemos planteado puntos de conflicto e hipótesis iniciales en busca de una explicación diferente, dada la necesidad de trabajar con mayor rigor conceptual la problemática evaluativa, tradicionalmente considerada como un problema de orden técnico.

Por tanto este trabajo es un punto de partida en la reflexión conceptual del ámbito de la evaluación. Tres elementos pueden ser considerados como relevantes en el planteamiento que hemos efectuado:

1. Frente a la concepción de que la evaluación es una "técnica" que permite determinar el grado de aprovechamiento escolar de los estudiantes, postulamos que la evaluación constituye un ámbito de conocimiento que estudia diversos aspectos de los sistemas educativos (programas, maestros, materiales, instituciones, etc.). Las acciones evaluativas, lejos de reducirse a un conjunto de técnicas, son puntos de concreción de concepciones teóricas, tanto sobre la evaluación en particular como de la educación en general. Esta situación reclama la necesidad de la conformación de un ordenamiento conceptual que de manera rigurosa dé cuenta de este campo de estudio.

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

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

Problemas y Retos de la Evaluación Educativa (Artículo)

Angel Díaz Barriga

Hay que destacar la necesidad de una teoría de la evaluación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento, desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanas.

INTRODUCCIÓN.

La evaluación educativa aparece como un campo emergente en la educación. Se trata de un campo científico en proceso de constitución en el cual se presentan múltiples luchas por imponer alguna hegemonía dentro del mismo.

En general, la evaluación aparece indisolublemente ligada a la práctica de la educación. Toda acción educativa "técnicamente", es susceptible de ser evaluada. Esto ocasiona una cierta proliferación de modelos y estrategias para realizar dicha tarea. Sin embargo, poco se ha avanzado en la reflexión sobre los fundamentos teóricos de esta actividad o sobre sus implicaciones políticas. Tanto las autoridades educativas como las docentes y especialistas en educación, difícilmente perciben que a través de un programa de evaluación adquiere concreción un conjunto de teorías y concepciones sobre la sociedad y la educación, hecho que se vincula con los diversos intereses que guían los proyectos de poder. De ahí que la misma evaluación sea, en sí misma, una acción política.

En este ensayo buscamos destacar algunas de las posturas que subyacen en diversas propuestas de evaluación. Con este revelamiento intentamos señalar las posiciones teóricas en que se apoyan diversas propuestas. Continuamos así con aproximaciones que ya hemos emprendido antes, en el tratamiento de la evaluación educativa. En particular la de nuestra crítica al remplazo que la teoría de la medición educativa ha efectuado respecto de la conformación conceptual de la propia evaluación. Por otra parte, esta exposición se basa en nuestro análisis por el cual mostramos que la conformación del "término" evaluación se da a partir del proceso de industrialización que se produce en los Estados Unidos con características monopólicas. Este proceso no sólo transformó la organización social y familiar del pueblo norteamericano, sino que, a su vez, fue un elemento determinante en la adecuación de la escuela a las exigencias del aparato productivo. Este es el origen del moderno discurso científico sobre la educación, expresado como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje,

y evaluación educativa¹ conceptos que componen los lineamientos de la moderna pedagogía científica.

Este trabajo consta de tres partes: en la primera de ella nos referiremos a la inclusión de la evaluación en el campo educativo. Tratamos de desarrollar lo relativo a la vinculación existente entre contexto social y propuesta educativa. En la segunda, presentamos brevemente, las tendencias actuales que aparecen en el campo de la evaluación. De éstas tendencias se derivan los principales modelos técnicos para la realización de esta tarea. Finalmente, nos referimos a los retos conceptuales que un trabajo de evaluación debe enfrentar.

I NOTAS SOBRE LA EVALUACIÓN EN LA PEDAGOGÍA.

El término evaluación no tiene tradición dentro de los planteamientos pedagógicos; tampoco puede considerarse sólo como un remplazo "científico" de las prácticas de examen; en el fondo, es una concepción que ha surgido con la transformación industrial de los Estados Unidos.

Sin embargo, la gran aceptación social que tiene el término invita a efectuar algunas reflexiones. Es importante preguntarnos cuáles son las razones por las que dicho concepto tiene pleno reconocimiento, no sólo en el ámbito "científico", pues lo emplean varias ciencias como la psicología, la pedagogía, la economía política, la medicina, etc., y también es necesario analizar el por qué de su gran inserción en el ámbito popular.

Mas aún, queremos afirmar que el término "evaluación" antecedió al concepto evaluación. Esto permitiría comprender la polisemia intrínseca a su empleo: Evaluación del aprendizaje, de la personalidad, de un programa, de un sistema educativo, etc. En este caso es factible afirmar que aparecen a posteriori "las teorías dentro de las cuales, estos conceptos funcionan².

Un primer acercamiento al campo de la evaluación nos lo muestra como un ámbito claro, de carácter científico, que posee un instrumental técnico de alta confiabilidad y quizá de difícil dominio para

¹ "[...] la auditoría administrativa que trabaja con gran parte de elementos cualitativos y pretende dar una evaluación cuantitativa [...] se busca de una serie de opciones y se integran en una calificación final de tipo numérico y no hay que olvidar que el establecimiento de escalas numéricas es la única manera de dar un carácter unificado y universal a cualquier tipo de evaluación", (Fernández 1982:17)

² G. Canghilhem. Lo normal y lo patológico. México. Ed. Siglo XXI, 1.984, p. XVII. La perspectiva histórica que presentamos es heredera de la manera en que Canghilhem y Foucault desarrollan la historia de la ciencia.

quienes rehuyen al dato estadístico. Esta perspectiva omite estudiar las condiciones socio-históricas que enmarcan el término.

Parece obvio expresar que toda construcción teórica es un producto social, esto es, que responde a exigencias sociales muy específicas. Por tanto la aceptación, rechazo y evolución de tales sistemas de ideas se encuentra determinado por la manera como afectan —adecuándose o negándose— a situaciones sociales concretas. En esta perspectiva entendemos que sólo se puede entender el significado real de la evaluación estableciendo como los modelos y teorías evaluativas han surgido con el proceso de industrialización de los Estados Unidos. A través de estos modelos y de teorías se concretan las exigencias de control individual y social que tales procesos exigen.

Por ello responden a una pedagogía para la industrialización³. Su génesis se ubica, a primera vista, dentro de una función funcionalista y una concepción conductual del ser humano. Sin embargo, un análisis profundo permite identificar la manera como a través del discurso de la evaluación se concreta, en el ámbito educativo, el control que Taylor había estructurado para la administración científica del trabajo. En algún sentido el término evaluación es un remplazo de la visión de control individual (y posteriormente social) que se tiene sobre el sujeto en una sociedad desarrollada⁴.

En realidad, Henry Fayol es quién, en su *Administración General e Industrial* (1916), establece los principios generales de la administración, que pasan a figurar rápidamente como principios didácticos. De esta manera, en la actualidad se dice que los tres elementos fundamentales para el trabajo docente son: *planear, realizar y evaluar*. Esta afirmación se fundamenta en los cinco primeros pasos que establece el autor para la administración del trabajo: previsión, organización, dirección, coordinación y control. De ellos interesa examinar en lo particular, el control, porque marca el sentido implícito del concepto de evaluación. Fayol expresa: "el control consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa adaptado, a las órdenes dadas y a los principios admitidos; tiene por objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición"⁵. Es de notar la cercanía que tiene esta conceptualización con las que habitualmente se realizan respecto de la evaluación.

³ Con esta afirmación nos referimos a un modelo educativo instaurado a partir del proceso de industrialización de los EE.UU. que concilie a nivel pedagógico las exigencias de los procesos industriales. Esta sociedad instauró una dimensión humana (Marcuse) como relevante de la valoración social; el hombre productivo. Desde ahí constituyó una teoría educativa fundada en la promoción unidimensional de esta "productividad". Cf. A. Díaz Barriga. "Los orígenes de la problemática curricular", en cuadernos del Centro No. 4. CESU, UNAM, 1.984.

⁴ Alicia de Alba et. al. "Evaluación: Análisis de una noción".

⁵ H. Fayol. *Administración General e Industrial*. (1916). México, Hertero, 1.982, p.162.

De esta manera no es casual que el problema de la evaluación aparezca muy vinculado a la selección de personal en la empresa. Lo pedagógico ha olvidado tal relación sencillamente para ocultar los sentidos latentes de esta problemática. Por ello en textos de administración de empresas se expresa: "Los test constituyen formas idóneas para evaluar a los candidatos a un puesto... las organizaciones que usan adecuadamente los test reportan deducción de los costos de entrenamiento, menos accidentes y menor rotación. Mejor ajuste del trabajador, mejor satisfacción y moral del grupo y eliminación de quienes no cubren requisitos"⁶.

Es necesario tener presente, tal como muchos autores lo reconocen⁷ que los efectos del desarrollo industrial en los EE.UU. y particularmente la eficiencia que mostraron las fábricas, ejercieron una influencia enorme en la integración de la pedagogía moderna. De hecho, las teorías gerenciales se convirtieron en los fundamentos de la nueva pedagogía. Así varios principios de la administración científica del trabajo fueron incorporados a la educación. La segmentación técnica del trabajo se expresó en una segmentación de la actividad docente: aparecieron especialistas en curriculum, planeación, evaluación, etc. El control de tiempos y movimientos, dio pauta a la génesis de la noción de objetivos de aprendizaje y a la incorporación de la evaluación como logro de resultados. Los estudios sobre los rendimientos de los obreros instauraron por primera vez en la pedagogía la discusión sobre el aprendizaje y la formación del estudiante en términos de "rendimientos" académicos. El paso del control de la empresa a la evaluación escolar se realizó de manera imperceptible.

Con el surgimiento de la teoría de los test, la escuela adquirió el instrumento definitivo que permitirá realizar la cuantificación científica del rendimiento. El éxito obtenido con el empleo de los test en el entrenamiento de las fuerzas armadas de los EE.UU. posibilitó que éstos fueran rápidamente aplicados a la educación. Un historiador de aquél país lo ve de la siguiente forma: "Se vivía una verdadera orgía de tabulaciones". La atmósfera estaba llena de curvas normales, desviaciones típicas y coeficientes de correlación (...). En 1.920 el Presidente de la Universidad de Columbia sostenía que sólo el quince por ciento de la población (norteamericana) tenía inteligencia suficiente para ingresar al College⁸.

Las escuelas norteamericanas aplicaron test de rendimiento escolar desde los años veinte y muy pronto, en la misma década, este tipo de instrumentos empezó a ser utilizado por la Escuela Normal Superior de México.

⁶ Chudern-Sherman. Administración de Personal. México CECSA, 1979.p.162.

⁷ Nos referimos a S. Bowvies, H. Gintis, M. Carnoy, G. Sacristán, M. Apple.

⁸ L. Cremin. La transformación de la Escuela". Buenos Aires. Omaba 1962. Ape y Índice en datos de Yarkes. Sostenía que la edad mental de los norteamericanos era de 14 años y que en consecuencia la mayor parte de la población del país no podía concluir la educación secundaria, Pp 144-150.

II. PRINCIPALES TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

Cuando uno se aproxima al campo de la evaluación educativa encuentra que, dentro del mismo, se desarrolla una polémica donde los diversos protagonistas conservan una "unidad conceptual" frente a un caos teórico-técnico. Una somera revisión de las propuestas de evaluación elaboradas a partir de los años setenta permite afirmar que sus desarrollos obedecen a 1) Una unidad conceptual que deriva sus planteamientos del campo de la administración científica, en una búsqueda por incrementar la producción⁹ y 2) la búsqueda de "modelos" y "estrategias" de evaluación que responden a una lógica que acepta como conocimiento sólo aquello que puede ser registrado y fundamentalmente expresado en valores numéricos.

Una presentación de los aspectos centrales que caracterizan el debate actual en las diversas propuestas es:

2.1. La dificultad en la precisión del objeto.

La delimitación de un objeto de estudio constituye una acción importante en el acto de conocimiento. Se conoce no por casualidad o accidente, sino por dentro de una estructura de problemas que delimitan las preguntas que se dirigen a un objeto (virtual o real).

Algunas teorías del conocimiento postulan que el objeto de estudio no preexiste al acto de conocer, sino que es una construcción realizada a partir de las teorías que conforman el marco teórico del trabajo a desarrollar. De esta manera el objeto, en primer lugar, es construido por el sujeto y no se encuentra estáticamente en la realidad¹⁰.

La ampliación del espectro de posibilidades de la evaluación, que inicialmente sólo se aplicaba al rendimiento escolar, ahora permite que esta acción se lleve al docente, al plan de estudios, a la institución educativa, a la investigación, etc., y con ello ha resultado difícil precisar el objeto de estudio y construir la complejidad que este muestra. La ampliación de este objeto ha motivado que las propuestas se pierdan en un conjunto reproductivo de técnicas de investigación provenientes de otros campos. De esta manera, en el caso del aprendizaje, se incorporaron las metodologías de trabajo de la psicología

⁹ Alicia de Alba. et. al.

¹⁰ Cf. P., Bourdieu El oficio del psicólogo. México, Siglo XXI, 1976.

experimental, su forma lógica de proceder (atributo, definición operacional y cuantificación) y los instrumentos (test y cálculos estadísticos) para realizar esta tarea.

En una visión relativamente similar a la de la evaluación del aprendizaje, la falta de precisión del objeto ocasiona que la evaluación del docente o de un plan de estudios se pretenda efectuar desde perspectivas estadísticas o experimentales. Estas se basan en el método científico de la ciencia y consideran que sólo éste es aplicable cuando se quiere conocer. Por lo tanto, descuidan la construcción del objeto y magnifican el valor de la técnica.

La falta de precisión de dicho objeto origina que se extrapolen fácilmente datos de una situación a otra y a la vez dificulta la precisión de una evaluación, ya sea curricular o de docencia, por cuanto tal tarea requiere relevar un conjunto de elementos para su mejor conocimiento. Este relevamiento encuentra apoyo en una elección de teorías.

Cuando esta relación de teorías no se realiza, la información que se obtiene a través de diversos instrumentos es básicamente caótica¹¹. Este ha sido el caso, entre otros, de los cuestionarios aplicados a los estudios para "evaluar el desempeño de sus docentes". Tales instrumentos no son construidos a partir de un análisis de las diversas teorías didácticas. Esta ausencia de construcción conceptual se refleja en la mezcla que se hace de diversos modelos didácticos.

Un caso típico de esta situación los constituye el "inventario de comportamientos docentes", propuesto por Arias¹². Este instrumento comprende preguntas que parten de diferentes teorías didácticas que se excluyen entre sí. Casi podríamos afirmar que el modelo docente que se propone a través de este instrumento es "psicótico". De la escuela tradicional se pregunta;¹³ "¿Mantiene la disciplina (el profesor) sin permitir libertinaje?" "¿Evita los momentos monólogos con una broma?" "¿Atiende a cualquier pregunta

¹¹ Esta es una idea ya aplicada por Marx, en el "Método de la Economía Política" cuando expresa: "parece justo comenzar por lo real y lo concreto (...) en economía con población (...) pero esto se revela como falso. Población es una abstracción si dejas las clases de que se compone. Clases es una palabra vacía si desconozco los elementos sobre los cuales reposa: trabajo-capital (...) si comenzamos pues con la población tendría una representación caótica (...). Lo concreto es concreto porque es la sinfonía de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida". C. Marx. Introducción general a la crítica de la Economía Política. México. Cuadernos de Pasado y Presente, 1968, Pp 57 - 58.

¹² F. Arias. "Inventarios de comportamiento docente (ICD). Un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza", en la revista Educativas, Nueva Epoca, Núm. 4, CISE. UNAM, 1984, Pp 1- 21.

¹³ Lo más interesante de las 50 preguntas que componen este inventario es cómo reflejan la teoría de la escuela tradicional. Sugiero comparar las preguntas con los planteamientos de la Didáctica Magna. Libro escrito por Comenio, en 1667. Esto no significa que el autor del inventario sea consciente de esta relación (como tampoco lo es de las otras tendencias didácticas que reflejan sus preguntas).

hecha por los alumnos?". Quien haya realizado una lectura de la didáctica magna, encontrará fuertes reminiscencias de ella en este inventario. Pero, así mismo, se piensa que el docente debe atender a cuestiones de la escuela activa y se pregunta: "¿Propicia la participación de los alumnos?" "¿Mantiene todo el tiempo activo al grupo con ejercicios y preguntas?". Por otra parte, también se establece una valoración del docente como tecnólogo de la educación: "¿Trata todos los temas del programa?" "¿Explica el plan de trabajo de ese día al empezar la clase, incluyendo los objetivos a lograr?". También se piensa en un docente que responde a características de un humanismo neoliberal cuando se pregunta: "¿Acepta convivir con los alumnos fuera de clase cuando éstos lo invitan a reuniones?".

No es casual que estos instrumentos se den a conocer también en forma caótica. En particular me refiero a un reportaje dado a un profesor, en una facultad de la UNAM, misma que en un cuadro dice: "Dominio de la materia, 71.91; Didáctica, 81.94; Evaluación, 82.99; Actitud personal 92.86; Calificación promedio, 84.44". Dos cuestiones son interesantes a) Una precisión numérica llevada a centésimos (que no miden nada) y b) la capacidad de utilizar números para no comunicar nada.

La ausencia de la construcción del objeto de estudio lleva a que obtengamos información que no puede ser construida (y por tanto significada). Esto dificulta toda comprensión de un fenómeno.

2.2. La medición y cuantificación

La evaluación del rendimiento escolar ganó su rango de "cientificidad" al apoyarse en la teoría de los test (gestada en relación con las investigaciones sobre la inteligencia) y debido a la incorporación de la estadística descriptiva como instrumento de cuantificación del material. En el desarrollo de esta forma de evaluación, la medición del aprendizaje¹⁴ ha sido posible por cuanto se opera con un esquema estadístico descriptivo que asigna ciertos valores numéricos tanto al instrumento seleccionado para medir el aprendizaje (índice de confiabilidad, de dificultad) como a los propios resultados que

¹⁴ Hemos desarrollado previamente una crítica a la forma como la teoría de la medición se incorpora a la evaluación. Por una parte, esta situación ha dificultado la construcción de una teoría de la evaluación; por otra parte, los evaluadores no respetan la lógica intrínseca a la medición. Se construyen arbitrarios y sobre ellos se hace ciencia. La teoría de la medición es incorporada a la evaluación por múltiples mediciones que la forman. El número obtenido no refleja ningún isomorfismo con el objeto del que pretende dar cuenta. Esto nos lleva a desarrollar en 1979 una distinción operativa entre evaluación y acreditación. Cf. A. Díaz Barriga "Apuntes para una metodología para la elaboración de programas escolares" ponencia presentada en el Simposio sobre alternativas universitarias. México. UNAM. Azcapotzalco, 1979. Se puede recurrir al estudio más amplio de didáctica y curriculum.

muestran los escolares. Es necesario recordar que estas cantidades asignadas guardan una relación de total independencia respecto al objeto que pretenden medir, lo cual no sucede en el ámbito de la física. Esta perspectiva de medición del aprendizaje, no obstante haberse ganado sólidas críticas por cuanto difícilmente da cuenta de un fenómeno tan complejo, es innegable que hace un empleo riguroso del modelo estadístico, haciendo gravitar en ello, lamentablemente, su científicidad.

Nunca se insistirá suficientemente en la dificultad epistemológica que existe para que un símbolo o número reflejen un proceso de aprendizaje. De ninguna manera una calificación numérica respeta las propiedades de la teoría de la medición.

El número tiene una relación arbitraria e independiente con el objeto del cual pretende dar cuenta (un proceso de aprendizaje)¹⁵.

Con la aplicación del objeto de la evaluación del aprendizaje al curriculum, al docente, etc., se ha puesto en crisis la posibilidad de utilizar este modelo descriptivo en todas las nuevas modalidades de evaluación. Podemos afirmar sin lugar a dudas que asistimos sólo a una arbitraria cuantificación de elementos. Por ejemplo, cuando se determina el porcentaje de alumnos aprobados en una situación educativa, el índice de empleo del mobiliario escolar o cuando se cuantifica la apreciación didáctica que los alumnos hacen de su profesor, difícilmente con tales datos se podrá afirmar algo sensato acerca de las situaciones educativas que se pretende estudiar.

Un ejemplo relevante de ésta cuantificación es el uso de la técnica costo-beneficio para la evaluación educativa. Algunos de los autores que proponen su empleo en el ámbito pedagógico reconocen que si bien no existe dificultad para la precisión de los costos de una acción educativa, en cambio son notorias las dificultades que existen para la asignación de cantidades que permitan determinar los beneficios e incluso se afirma que para la determinación de éstos se ha acudido a elementos arbitrarios.

Al respecto un estudio de la Universidad de California expresa: "Hay más dificultades para definir los beneficios que los costos (...). Los aspectos que nos permitieron encontrar los beneficios fueron discutidos con el "staff" de decanos de las facultades (...) la alternativa consistió en hacer comparaciones entre medidas arbitrarias"¹⁶. De esta

¹⁵ Es necesario insistir en que el aprendizaje es un proceso en el sujeto, no es algo que se tenga o no, tratan como una cosa (ya aprendió), otras teorías insisten en un papel procesal. Para Piaget, cada sujeto aprende en forma particular. Dos humanos no aprenden lo mismo. Entonces no hay porque evaluarlos de igual forma. Freud ofrece el modelo que pudiera ilustrar el aprendizaje en sus aspectos procesales cualitativos. Este nunca cuantifica la neurosis, sólo describió su evolución cualitativa en los sujetos.

¹⁶ Cf. C. Carr et. al. "Cost-Benefit Analysis in Educational Evaluation" en: Estudios en Evaluación Educativa. Vol. 8. Gran Bretaña, 1.982.

manera se llegó a la conclusión de otorgar en dicho documento tres puntos al docente que hubiera escrito un libro y un punto si sólo era autor de un capítulo o de un artículo. Más aún, dicen: "El número total de horas de clase en los cursos de especialización fue usado como unidad de medida de la salida instruccional"¹⁷.

Este ejemplo muestra con toda crudeza lo caótico de la cuantificación, que perdió de vista toda construcción del objeto e incluso la misma teoría de la medición.

En 1.984 la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) aprobó una ponencia intitulada: "La evaluación de la Educación Superior en México"¹⁸.

En dicho documento se propone realizar la evaluación de múltiples aspectos de la institución universitaria a través de indicadores meramente porcentuales. Esto evidentemente supone un grave reduccionismo y una pérdida notable de aspectos cualitativos que atañen a la especificidad de la tarea académica.

He aquí algunos ejemplos de ello. Tema: "Rendimiento de los recursos de la función docente". Este se evaluará precisando los siguientes datos: "Porcentaje de horas clase impartidas en relación a las previstas; porcentaje de horas-hombre dedicadas a la docencia del total de las establecidas en los contratos de trabajo costo por docente y por alumno en clase teórica, seminario, laboratorio, etc."

De igual manera en relación a la investigación, dicho documento expresa que para evaluar el "Rendimiento de los recursos en la función de investigación" deben recabarse los siguientes datos: "Porcentaje de horas utilizadas en relación al total posible de las instalaciones y equipo; porcentaje de horas trabajadas, etc.". En relación al papel académico, su evaluación requiere determinar el porcentaje de personal académico con grado de pasante, licenciado, maestro o doctor, el porcentaje del personal académico por categoría y nivel.

De esta manera podemos afirmar que la evaluación educativa, en la actualidad, se mueve dentro de un síndrome de cuantificación que le impide acceder a la comprensión de los procesos educativos de los que pretende dar cuenta.

¹⁷ Ibidem. P. 80

¹⁸ ANUIES. La evaluación de la Educación Superior en México. Los ejemplos que se proponen a continuación están también tomados de tal documento. Pp. 70. Este documento se elabora para evaluar la educación superior como efecto de la política de restricción del gasto público (y del subsidio a la Universidad) por parte del gobierno federal.

2.3. La toma de decisiones.

Para algunos autores, el valor de la evaluación sólo reside en la utilidad de la información que aporta, para la toma de decisiones. Este criterio pragmatista es propio de una visión del conocimiento que confunde verdad con utilidad. Tal perspectiva dificulta que la tarea evaluatoria tenga como meta la determinación de los sentidos en que se proyecta una tarea educativa.

Al expresar que "la principal función de la evaluación es proveer si quien toma decisiones da información pertinente"¹⁹, se aporta un planteamiento muy interesante por cuanto a que desde el principio niega que la función de la evaluación sea tratar de conocer o explicar lo que sucede en educación. Cuando se estudia un fenómeno sólo para proveer de información pertinente, gran parte de la información acerca del fenómeno se desprecia o no se toma en cuenta.

Evidentemente corresponde a la lógica del capitalismo el desarrollo de una visión que reduce el ámbito del conocimiento sólo a los criterios de su aplicación. No resulta extraño que sea en esas sociedades donde aparecen tales propuestas evaluatorias. Las desviaciones que esta visión tiene en el campo de la evaluación, son las siguientes:

- a) La información para la emisión del juicio evaluativo solamente se apoya en elementos de los cuales se puede derivar una utilidad, al servicio de la decisión. El sentido de tal decisión (justificar el apoyo a un programa, sus modificaciones o su suspensión) opera como un *a priori* que orienta el trabajo evaluativo. En muchas ocasiones, un trabajo es desechado o rehecho, cuando se aporta los elementos suficientes para avalar una decisión, previamente tomada, en este caso la evaluación se convierte en una justificación "académica" de las condiciones políticas que sustentan tal decisión.

Este tipo de evaluación descuida otros aspectos de la situación educativa examinada, por lo cual no llega a la cabal comprensión de un fenómeno. Las afirmaciones que realiza son fundamentalmente parciales (y prejuizadas) respecto al hecho educativo, al que se niega entender en su totalidad.

- b) Esta perspectiva de la evaluación requiere fundamentalmente la presencia de "expertos"²⁰. Sin embargo tales expertos no han sido seleccionados por su saber,

¹⁹ A. Astín y R. Panos. La Evaluación de programas educativos. México. UNAM Fac. de Filosofía y Letras. 1.983.p.21.

²⁰ C. Chadwick. "Evaluación Educacional", en Tecnología educacional para el docente. Buenos Aires, Paidós, 1976. Este autor dice: "La evaluación educacional goza de muy poco prestigio, es más un servicio que una profesión (...). Es muy escaso el número de decisiones importantes tomadas en

sino básicamente por su manejo técnico estadístico de problemas no reales, por ejemplo: asignar un porcentaje de rendimiento a los mesabancos de una institución no aporta elementos cualitativos para entender la dinámica del proceso educativo y sí, en cambio, refleja una nítida incorporación de los principios de la administración de empresas (productivas) en un ámbito fundamentalmente de servicios.

Esta visión "científica de la administración" establece la necesidad de segmentar la producción para lograr que ésta se optimice. En el ámbito evaluativo aparece conforme a los mismos principios, esto es el "experto evaluador" es un agente que se encuentra fuera de los procesos institucionales; por tanto, no tiene una vivencia cotidiana de ellos y efectúa su trabajo con independencia de los sujetos que realizan los procesos educativos (personal académico, directivo, administrativo y estudiantil). Esta situación dificulta el proceso de autoevaluación, no sólo porque los autores del proceso educativo tienen mucho que decir por sus vivencias cotidianas, sino fundamentalmente porque corresponde a ellos construir los sentidos de su actuar.

- c) Contradictoriamente, los autores que justifican la necesidad de hacer estudios evaluatorios a la toma de decisiones, llegan así mismo a sostener que el momento de la "decisión" se encuentra fuera del proceso mismo de la evaluación. Por tanto, el tomador de decisiones está en libertad de recurrir a la información recabada en el proceso de evaluación, o bien de acudir a otras fuentes, con lo cual construye "un arbitrario", esto es, un esquema de evaluación orientado sobre un a priori para, posteriormente desecharlo.

Es muy interesante observar esta contradicción, porque autores que justifican recurrir sólo a información "útil para la toma de decisiones", finalmente expresan que debe dejarse la "ponderación subjetiva" de los diferentes productos (de la evaluación) a aquellos individuos que toman decisiones, quienes están en posición de actuar sobre la base de los descubrimientos²¹.

Esta afirmación se refuerza así mismo con la idea de "neutralidad" académica y política de quien realiza el estudio. Los elementos subjetivos, tal como lo afirma el autor citado, son de quien toma las decisiones, no del evaluador. Esto forma parte de toda la ideología científicista con que se pretende cubrir el papel de los nuevos especialistas de la educación.

América Latina que se basan en buenos estudios de evaluación, porque los evaluadores no han sido capaces de demostrar la necesidad o el valor de sus servicios", p. 112.

²¹ Astin-Panoa, Op.

En esta visión es donde aparece con mayor claridad la actividad evaluatoria como una actividad de poder en la cual lo más importante es acudir a elementos justificatorios de decisiones y se descuida la comprensión de los sucesos educativos.

2.4. Evaluación de productos Versus evaluación de procesos

Un punto fundamental en el debate actual que se produce en este campo se da cuando se consideran la evaluación de resultados o productos y la evaluación de procesos.

- a) Quienes han puesto el énfasis en la primera perspectiva (productos) consideran como eje de la evaluación la determinación de objetivos y metas²². Estos deben ser precisados como comportamiento observable, con la finalidad de registrar su presencia o ausencia. En esta visión no se trata de comprender el sentido de una consulta, ni de analizar las causas por las que se encuentra presente o ausente aquella: sólo se busca registrar dicha presencia o ausencia. La afinidad de esta visión con la que ofrece la administración por objetivos no deja duda sobre la manera como los problemas del ámbito empresarial se trasladan al pedagógico.

En esta perspectiva se plantea confrontar los "resultados" una acción educativa con las metas (objetivos) establecidos. En la primera parte de este trabajo hemos afirmado que la noción de los objetivos de aprendizaje fue conformada a partir del principio de control de tiempos y movimientos en el manejo científico del trabajo (Taylor 1911). Así para Sacristán, "el modelo de gestión empresarial que equipara a la escuela con una factoría industrial, se deja traslucir de forma fundamental en el ámbito de la administración escolar y se ha plasmado en la llamada pedagogía por objetivos"²³. A través de este concepto aparece en la escuela la idea de estándares de producción. Sin embargo, es prácticamente imposible trasladar esta concepción (los estándares cuantificables) a un ámbito tan histórico, dinámico y cualitativo como lo es el de la educación.

Esta concepción ha sido objeto de múltiples críticas. La obsesión por valorar la educación sólo a través de sus resultados inmediatos impide estudiar, a mediano y largo plazo aquellos efectos educativos que más profundamente arraigan en los sujetos. Una pedagogía pragmática sólo se conforma con aquello que de manera inmediata puede corroborar. Pero estos resultados son básicamente aparentes (fenomenoménicos) y no dan cuenta de un conjunto de procesos que paulatinamente van estructurando al sujeto.

²² Cf. R. Tayler. Principios básicos para la elaboración del currículo. Buenos Aires. Troquel, 1970. B. Bloom. Taxonomía de objetivos para educación. Buenos Aires, Ateneo, 1971. R. Mager. Especificación de objetivos para la Enseñanza. MINED.

²³ G. Sacristán. La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la Eficiencia. Barcelona. Morata. 1984.

Estos sólo serán observables a mediano plazo. Lobrot expresa: "La obsesión de ver progresar al alumno (a través de los exámenes) impide ver si efectivamente progresa"²⁴.

- b) Por otro lado, la evaluación de procesos pretende estudiar las condiciones en que se desarrolla una situación educativa, con la finalidad de imponer correctivos durante su ejecución, cuando se detecta que dichas acciones no coadyudan al logro de las metas preestablecidas.

Su importancia es reconocida en el ámbito de la evaluación desde 1.967 (Scriven: "Evaluación formativa")²⁵. Sin embargo, hasta la fecha dicho reconocimiento no ha sido suficientemente desarrollado con acciones que den cuerpo a una metodología consecuente. Esta idea se traduce como evaluación continua o evaluación permanente. El obstáculo más sólido que enfrenta está ligado a los supuestos mismos de la evaluación: realizar un control.

Esto, traducido a la situación educativa, consiste en la búsqueda de controles que garanticen que los programas educativos cumplen con lo establecido. De este modo la evaluación queda atrapada en lo aparente, en lo circunstancial.

La evaluación formativa sólo podrá constituirse en un campo metodológico alternativo cuando, en un enfrentamiento epistemológico, se busque destacar los aspectos cualitativos de una situación educativa. En este punto la evaluación se acercaría más a la cualidad de los procesos que al cumplimiento de lo establecido (lo fenoménico).

La autoevaluación, como alternativa que exige la participación de los evaluados en el proceso mismo se presenta aquí como una posibilidad concreta para la realización de este tipo de evaluación.

- c) El hecho de que el conjunto de concepciones y prácticas evaluativas surja de la administración científica, determina que tales propuestas sean altamente tecnicistas y sólo hagan un manejo utilitarista de la información que solicitan. También permite entender porque existe la tendencia a utilizar como sinónimos los conceptos evaluación y control. Esta línea de desarrollo de la problemática evaluativa adolece de un defecto fundamental: la falta de comprensión y explicación de una situación específica.

²⁴ M. Lobrot. Pedagogía institucional. Buenos Aires, Humanites, 1970.

²⁵ R. Stake. (compilador). Participatives of curriculum Evaluation, Chicago. Rend McNally, 1967.

2.5. La evaluación como comprensión y explicación de lo educativo.

Frente a esta visión de la evaluación educativa y en un intento de integrar una teoría evaluativa, he considerado, en otro lugar, que el objeto de la evaluación es la comprensión y explicación de una situación educativa²⁶. En esta perspectiva lo que se pretende destacar es la necesidad de una teoría de la evaluación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento, desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanas.

Esta afirmación tiene su fundamento en la moderna teoría del conocimiento²⁷, conforme a la cual el interés que orienta el acto cognitivo está definido por la necesidad de la comprensión de un fenómeno. La teoría del conocimiento efectúa un arduo debate en relación a la diferencia entre explicar y comprender. En el caso de la primera, afirma que fundamentalmente se trata de encontrar una causalidad que explique el fenómeno. En realidad, la noción de explicación como causalidad responde a una tradición dentro de la teoría de la ciencia. No habría de perderse de vista que gran parte del discurso científico moderno encuentra sus fundamentos dentro de este esquema conceptual. De hecho, la teoría de la ciencia establece la necesidad de una acción práctica, como interés práctico de todo acto de conocer.

Esto nos ha hecho afirmar previamente que la teoría de la ciencia, paradójicamente, explica un fenómeno (por sus causas) sin comprenderlo²⁸. En realidad, hace una ocultación del fenómeno, dado que su interés está fundado en la acción.

La moderna teoría del conocimiento surge de otra tradición. En las ciencias humanas, la comprensión es un elemento indispensable para entender la totalidad del fenómeno. La comprensión no lleva a la acción, lleva a la visión de totalidad (no a la causa fenoménica). Pero un fenómeno de las ciencias sociales (como lo es la evaluación de una situación educativa) no puede ser comprendido sino a condición de que el hombre, como sujeto histórico, reconozca su propia historicidad en el acto de conocer. Es la experiencia de lo humano lo que posibilita acceder al conocimiento de este fenómeno.

²⁶ "El objeto de la evaluación es la comprensión del proceso de aprendizaje" A. Díaz Barriga. Didáctica y curriculum" ep. p. 123.

²⁷ Para Habermas, la moderna teoría del conocimiento tiene su fundamento en Kant y Hegel. Hoy existe un olvido social de los significados que tendría el conocedor, vivimos una experiencia que "ha olvidado el valor de la reflexión". La teoría de la ciencia (de Bacon a nuestros días) bajo el discurso positivo de la ciencia tiene un interés fundamental por la acción. Este interés le impide efectivamente conocer. "El positivismo es eso, es renegar del conocimiento". Cfr. H. Habermas. Conocimiento e interés. Barcelona. Taurus. 1982.

²⁸ A. Díaz Barriga. La explicación científica. Una polémica desde la teoría del conocimiento. 1984 (mimeo).

Los sucesos educativos se dan en contextos históricos determinados cuyos actores se encuentran insertos en esta dimensión, es por tanto desde lo social de donde se entiende lo pedagógico. La función de la evaluación debe tender a una comprensión de los procesos internos que se dan en el ámbito educativo (aprendizaje, docente, curriculum) desde esta inserción histórica. Se trata en primer lugar de comprender, de explicar un fenómeno. Pero no se pretende una comprensión neutra, sino de un conocimiento teórico y socialmente definido. Los resultados de la evaluación son parciales; por recurrir a la teoría en la que se apoyan, por los recortes sociales, históricos y pedagógicos que imponen al objeto del conocimiento.

El juicio evaluatorio y las decisiones que a partir del mismo se establecen responden a este carácter parcial.

Existe una dificultad doble para abordar la evaluación curricular: la primera deriva de los múltiples objetos que se designan con el término curriculum, mientras que la segunda se encuentra implícita en la propia historicidad y dinámica que subyacen al propio curriculum. A estos dos problemas se añade la multiplicidad de teorías que pueden ser empleadas para buscar una explicación de lo que sucede en el curriculum o en torno a él. Por ejemplo, un estudio de seguimiento de egresados, como elemento que retroalimenta el plan de estudios. El problema es que el seguimiento de egresados puede realizarse a partir de una teoría que supone una adecuación entre formación y mercado ocupacional. Conforme a esta concepción, la funcionalidad técnica de la educación, la obtención del empleo y su eficiente desempeño significan que la institución educativa está adecuada (o acoplada) a las necesidades del mercado de trabajo.

Pero el mismo estudio de seguimiento de egresados cambiaría notoriamente si se hiciera a partir de la teoría de los mercados segmentados o de la teoría neo-weberiana del conflicto por estatus. Para ambas, la obtención de un empleo no es un resultado sólo del diploma escolar (y por tanto de la preparación universitaria). El empleo está definido por otros factores como son las relaciones sociales y los grupos (gremios) a los que pertenece.

De esta manera, las diversas teorías dificultan efectuar los estudios sobre el curriculum. Las nociones de eficiencia y calidad de la enseñanza, al ser construidas dentro de uno u otro paradigma pueden llegar a significar cuestiones totalmente distintas. Piénsese en que la calidad de la educación es totalmente distinta si se ve conforme a una teoría didáctica de la escuela tradicional que tratándose de la escuela activa; lo mismo que la eficiencia, que resulta muy distinta si se le ve desde la pedagogía industrial expresada en objetivos, o desde una pedagogía humanista. Al no ser discutidas estas cuestiones un estudio de evaluación curricular aparece con datos neutros que se ostentan como "científicamente válidos".

Hemos afirmado que bajo el término, curriculum se designan múltiples objetos y que esto dificulta la tarea evaluatoria. Lo curricular se refiere tanto a los fundamentos del plan de estudios, como a sus metas, organización de contenidos y cantidad de asignaturas. Así mismo, con este término se pretende dar cuenta de los sucesos cotidianos que viven docentes y alumnos. El término hace referencia a la articulación entre la institución educativa y la sociedad. En cierto sentido, tal multiplicidad de objetos hace que el curriculum sea invaluable. En realidad los estudios sobre éste, en particular, sólo toman una parte del objeto total.

Finalmente, hemos afirmado que todo curriculum es un suceso histórico y dinámico. Si bien una generación de alumnos tiene ciertas vivencias comunes en relación a los contenidos, métodos y vinculación con la sociedad, tales vivencias están totalmente matizadas por una infinidad de aspectos particulares que tienen una relación directa con su propia historia, con condiciones institucionales específicas y con situaciones sociales concretas. Todas estas vivencias hacen del currículum una vivencia única e irrepetible.

El reconocimiento de esta multitud de problemas permite advertir el tipo de recortes que uno realiza cuando se aboca a esta tarea. Así mismo permitiría percibir la cantidad de información, enfoques y teorías que el trabajo de evaluación curricular requiere de una elección de objetos y de una opción teórica vista como elemento básico para la realización de este trabajo.

III. ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA REALIZACIÓN DE UNA EVALUACIÓN FUNDAMENTADA.

A partir del material expuesto podemos afirmar que el campo de la evaluación es un campo en crisis. Crisis que se manifiesta por el enfrentamiento entre una visión instrumental y una conceptual; entre la inclusión de elementos de la administración científica del trabajo y los intentos por reconsiderar lo educativo desde su intrínseca dimensión social y entre una concepción neutral evaluativa que recorta el dato, tomando de él solamente lo útil y una consideración de lo educativo visto como un hecho histórico social.

La descripción de esta situación global en el campo de la evaluación muestran la existencia de algunas carencias, ante las cuales se establecen ciertas orientaciones generales que deberá tener en cuenta la realización de trabajos evaluatorios. Consideramos que estas orientaciones se darían fundamentalmente en tres aspectos:

3.1. La necesidad de la formulación de un marco teórico, para efectuar el trabajo de evaluación.

El marco teórico, en realidad queda estructurado a partir de diversas teorías que implica una toma de posición (y su explicación), por parte de las personas que van a llevar a cabo esta tarea. Su pertinencia se debe en primer lugar a las propias opciones intelectuales del investigador, que se desprenden de las características particulares del objeto de estudio a evaluar. En realidad, son la construcción de este objeto. De esta manera no es suficiente decir que se trata de una evaluación curricular, del contenido, del docente, etc., pues en estas tareas lo educativo (curricular, contenido o docente) es construido a partir de elementos teóricos específicos. Por ejemplo, conforme a una concepción didáctica tradicional es válido pensar que el docente tiene que ser el transmisor de la enseñanza; pero si el modelo conceptual utilizado es cercano a la llamada escuela nueva, el maestro tiene que ser concebido como quien organiza las situaciones de aprendizaje. En esta perspectiva, la contradicción no está en la acción del sujeto, sino en la teoría que apoya el marco teórico construido. Por tanto, desde estas opciones teóricas el evaluador orienta su estudio y los resultados del mismo: las afirmaciones-conclusiones que el deriva sólo tienen la fuerza y el valor que las teorías de que parte le confieren.

3.2 Existe una dificultad para captar los hechos y situaciones que se dan en toda situación educativa.

No se trata de fenómenos simples, relativamente aislables; se trata de un conjunto de hechos que permanentemente transcurren en un doble escenario: el histórico-social y el de la subjetividad²⁹.

Cada situación educativa adquiere la especificidad que maestros, alumnos, institución y contexto social le imprimen. En el fondo, esta realidad se capta en fracciones que es difícil totalizar, la evaluación hace cortes temporales de procesos que guardan cierto margen de "ineditud".

De hecho existe una cierta dificultad para definir el objeto de una evaluación. Dicho objeto siempre es una fracción de un fenómeno mucho más complejo. No se han examinado las exclusiones que un trabajo de evaluación impone al objeto de conocimiento; estas pueden ir desde la perspectiva de los estudiantes, hasta la de los docentes y la institución; Exclusiones necesarias para alcanzar la precisión en el objeto de estudio. Así, tanto la evaluación del aprendizaje, como la del curriculum operan por la exclusión de elementos que no pueden ser considerados para la interpretación del trabajo (por falta de precisión instrumental o sencillamente porque pertenecen al ámbito

²⁹ Subjetividad no es lo mismo que subjetivismo. La primera afirmación se refiere al espacio íntimo del sujeto, mientras que la segunda connota una apreciación caprichosa de elementos.

de la subjetividad). Incluir lo excluido no sólo implica (y completa) la información, sino que permite relevar con mucha mayor claridad otras exclusiones (por ejemplo: otras generaciones de alumnos otro relevo de docentes y fundamentalmente otro momento social).

3.3. *El problema metodológico.*

Para quienes efectúan la evaluación curricular, este es un a priori respecto a lo que se va a evaluar. El caso más patético puede ser Weiss, que deja un "menú" metodológico: experimental, cuasi y no experimental.

No se puede reducir el problema metodológico a un aspecto instrumental. Esta reducción permitiría entender el abuso que en este campo se hace del trabajo estadístico.

Por el contrario, la metodología es resultado de las opciones intelectuales del investigador y se deriva directamente del conjunto de presupuestos teóricos en los que éste apoya su trabajo. Esto es: podemos afirmar que existe una necesaria articulación entre teoría y método, donde lo metodológico es consecuencia de la construcción teórica y por tanto no precede a ésta.

Es necesario tener presente que más que una metodología se trata de elegir entre opciones metodológicas. El problema no consiste únicamente en encontrar si un instrumento: cuestionario, entrevista, etc., es mejor que otro: es necesario analizar si es pertinente. Esta pertinencia se desprende de un punto de vista teórico y de la originalidad que el evaluador le pueda imprimir a su trabajo.

Sólo estableciendo con claridad las aproximaciones teóricas de las que se parte y la delimitación de objetos de estudio, se podrá lograr la claridad de lo excluido en el acto de evaluar (otras teorías, otros objetos, otros actores, otras metodologías); y es con esta conciencia de los límites como se puede construir un sentido hermenéutico para la interpretación de la información recabada.

Algunos Problemas y Problemáticas en la Producción de la Evaluación

Thomas S. Popkewitz

La evaluación escolar puede comprender diversas cuestiones y complejidades que subyacen en los procesos de reforma, así como contribuir a una formulación de las políticas más informada. Este enfoque es importante para todos los que deseen promover la integridad intelectual y la igualdad social en la escolarización. La importancia de la evaluación escolar queda de manifiesto en una reciente teoría y metodología social que destaca el modo en que las categorías, distinciones y diferencias que se producen en la investigación social establecen intereses sociales y relaciones de poder (véase por ejemplo, Bourdieu, 1984; Cherryholmes, 1988; Clifford, 1988). Puesto que son generalmente quienes ostentan el poder los que encargan las evaluaciones, aunque sea en nombre del bien común, es importante tener en cuenta los valores sociales y las relaciones que subyacen en la investigación.

En este trabajo, voy a tratar cuatro temas relacionados con la tarea de la evaluación. Los dos primeros son relatos aleccionadores sobre la evaluación: su producción en campos sociales y las cuestiones de poder. Estos temas se centran en supuestos anteriores sobre la construcción de los problemas y estrategias de evaluación.

1. La evaluación es una estrategia estatal que aparece como parte de la producción de ideas en un campo social. Esta producción incluye las relaciones de poder. Estudiar las estrategias de evaluación requiere comprender los procesos de producción y la relación de poder. En este trabajo examino las investigaciones recientes realizadas en Estados Unidos sobre el pensamiento de los profesores y la enseñanza de las materias como ejemplo de cómo se acoplan las prácticas "científicas" a las cuestiones de regulación social.
2. Las palabras más habituales en la evaluación (por ejemplo, medida, valoración y profesionalización) también tienen epistemologías sociales. Para poder estudiar los supuestos, implicaciones y posibles consecuencias de las estrategias escogidas en la evaluación debemos tener en cuenta estos significados sociales.

En el segundo grupo de temas analizo una determinada problemática de la construcción de una evaluación.

Popkewitz, Thomas. Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación.

3. La evaluación persigue una "clarificación" de las políticas. No nos dice qué política es más eficaz o más útil, pero puede ayudar a poner de relieve las tensiones, contradicciones y ambigüedades que subyacen en la producción de la reforma educativa y en su realización en la situación actual. Esto puede parecer algo evidente. Las reformas son respuestas a relaciones estructurales que fluyen constantemente. Los programas de reforma responden a problemas percibidos y a otros que, a primera vista, no están claramente definidos y no tienen resultados lineales. Uno de los valores más profundos de los debates públicos sobre la escolarización en una democracia (y que no solo tiene importancia para los responsables de la formulación de políticas) es la comprensión de las tendencias y tensiones que se producen en las relaciones dentro de la esfera escolar. La evaluación en el sentido más productivo del término, considera las tensiones, conflictos y ambigüedades como prácticas sociales relacionadas con fines sociales.
4. Además de ofrecer un perfil más definido de las tensiones de la escolarización en una sociedad en continuo cambio, la evaluación debe considerar la relación entre las prácticas pedagógicas y las cuestiones de ilustración que conllevan los propósitos de la escolarización. Los compromisos sociales y políticos de la escolarización van más allá de los límites que se establecen cuando se relaciona la enseñanza con una noción psicológica del aprendizaje. Las prioridades reformistas de la escuela están inevitablemente ligadas a las condiciones sociales, culturales y económicas; y no pueden perderse en las metodologías de evaluación.

I PRODUCCION SOCIAL Y RECEPCION SOCIAL DE LAS IDEAS.

En la evaluación, existen dos cuestiones principales relacionadas entre sí. Una es la relación entre la evaluación y la planificación estatal. En segundo lugar, la epistemología de los recientes esfuerzos por promover las evaluaciones alberga una serie de ideas particulares que forman parte de las formaciones estatales. Por ello, las estrategias y procedimientos de evaluación defienden valores sociales que deberían ser examinados en profundidad.

Política estatal, función de "policía" y evaluación.

La evaluación forma parte de la regulación, control y gobierno del Estado. En este sentido, la política y la función de "policía" están epistemológicamente relacionados; la palabra "policía", en su sentido original francés y alemán, aludía a las técnicas específicas a través de las cuales el gobierno, en el marco del Estado, capacitaba a los individuos para

ser útiles a la sociedad (Foucault, pp. 148-154). Las antiguas formas de evaluación implicaban la realización de cálculos aritméticos o de estadísticas de carácter político, en las que el Estado recogía datos demográficos y de otro tipo para dirigir las políticas de reforma durante la formación del Estado moderno (véase, por ejemplo Haskell, 1984). Posteriormente, la evaluación procuró rendir cuentas públicamente de las diferentes, y a veces contradictorias, estrategias de reforma escolar (como el incremento de la competitividad internacional, la aportación de un humanismo, la producción de una ciudadanía nacionalista o el control del efecto de ciertas políticas referentes a la igualdad).

En apariencia, la actual situación de la evaluación escolar tiene un carácter histórico particular. La evaluación se considera necesaria para poder tomar decisiones y rendir cuentas. Pero para entender esta situación, debemos analizar de forma relacionada el Estado, la comunidad local y la escolarización. Por ejemplo, existe un viejo compromiso con la forma de gobierno local y la mejora individual de las escuelas. La gestión y la elección a escala escolar son dos prácticas reformadoras distintas que descansan en decisiones tomadas individualmente y no en decisiones adoptadas por una agencia central. Este compromiso con lo local y lo "individual" se produce, según Weiler (1990), como un elemento más de la formación de los estados en la que la rendición de cuentas y el Gobierno tienen una gran importancia. También forma parte de un compromiso ontológico con la definición del cambio a través de las prácticas individuales (Meyer, 1987). Sin embargo, allí donde la descentralización se ha convertido en política de Estado, el problema de la evaluación no consiste en descuidar los objetivos sociales que forman parte de la construcción normativa del Estado, sino en comprender cómo se reconstruyen dichos objetivos a través de unas instituciones descentralizadas de Gobierno y de mediación (Lundgren, 1990). Así, en el Estado moderno, la evaluación cumple fines de "policía", tanto si la consideramos como parte del noble propósito y deseo de los que intentan mejorar la escuela, como si creemos que forma parte del aspecto más oscuro de la regulación social.

La razón que me ha llevado a empezar por esta afirmación no es rebajar el esfuerzo de las actuaciones estatales ni plantear una visión anarquista de los procesos sociales de escolarización. Mi intención es recordar al lector que la evaluación no es "simplemente" una estrategia que atribuya valores a las actividades escolares ni un proceso que describa lo que ocurre en las escuelas. Esto resulta más crucial en Estados Unidos, donde existe una anestesia hacia las escuelas como institución estatal, escondida en unos paradigmas de la investigación que subrayan el individualismo y en una psicología y una sociología funcional centradas más en las eficiencias organizativas que en las relaciones sociales de la escolarización (véase Popkewitz, 1984). El problema de la evaluación debe situarse en campos educativos que incluyen relaciones de poder que, en sus orígenes, contribuyen a los procesos de producción social y reproducción, así como a la creación de capacidades

Popkewitz, Thomas. Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación.

humanas. (Para una discusión sobre los problemas del campo social de los intelectuales, véase Bourdieu, 1989).

Sin embargo, no basta con considerar la evaluación como un elemento de la práctica estatal. La evaluación se ha producido dentro de determinados tipos de relaciones estructuradas, especialmente durante la expansión del compromiso del Estado con la escolarización desarrollado en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial. Este compromiso contiene una epistemología social que posee una visión pragmática e instrumental del cambio, con un progreso lineal y evolutivo (véase Popkewitz, 1984; Popkewitz y Pitman, 1986; Meyer, 1987). Así, a medida que las estrategias de Estados Unidos sobre la Evaluación pasan a formar parte de un discurso internacional sobre la planificación y reforma escolar (lo que ocurre a menudo), una serie determinada de valores se incorporan a un modelo global de discursos dispares a través de organismos internacionales tales como la OCDE o el Banco Mundial. Esta última observación forma parte de las ironías de la historia social. El esfuerzo que está haciendo Noruega actualmente para desarrollar una evaluación surgió de un análisis de la OCDE; sin embargo, ha generado escepticismo con relación a los principales mecanismos marco que deben configurar la organización de las evaluaciones nacionales (véase, por ejemplo, Granheim y Cols, 1990).

La producción social de ideas y los campos sociales.

Cuando el Estado es el actor principal, el problema de la evaluación se construye en campos sociales y relaciones de poder concreto. Las preguntas, los esquemas conceptuales y las "herramientas" de evaluación contienen supuestos, debates e implicaciones sobre como se enmarcan las preguntas y como se legitiman las soluciones. Yo, en este trabajo, pretendo desafiar la lógica convencional sobre el conocimiento como "difusión" de ideas que se desplazan de un centro hacia la periferia. Se trataría de refinar las ideas trasladadas a otro contexto y después difundirlas, como el tinte que se añade al agua. Quiero considerar la evaluación, no como un concepto de difusión, sino como un problema de producción social que implica relaciones sociales y dimensiones de poder. Los imperativos socioculturales implícitos en cualquier evaluación albergan tensiones. Intentar "adaptar" procedimientos, tales como las pruebas o las nociones sobre los enfoques de gestión a escala escolar, obliga a tener en cuenta las relaciones de poder y los debates en el campo en el que se lleve a cabo el procedimiento.

El problema, pues, no reside en que no podamos aprender de las experiencias de los demás, sino en que el propio "aprendizaje" implica sistemas de relevancias que están inmersos en campos sociales y en relaciones de poder. Permítaseme poner algunos

ejemplos extraídos del discurso actual sobre la reforma escolar en Estados Unidos, no sólo porque su historia me resulte familiar, sino también porque sus planteamientos se han convertido en una importante mercancía en el campo internacional de la evaluación. Parte de la gente común reclama que se discuta el actual movimiento de reforma de Estados Unidos centrándose primero en el aspecto retórico de la propia reforma como estrategia discursiva que puede generar un compromiso o, por lo menos, en el consentimiento para la realización de prácticas específicas. A mi entender, las prácticas discursivas ligán supuestos y prioridades formados históricamente a actuaciones y a pautas de evaluación concretas.

El debate público en Estados Unidos centra su atención en el cambiante carácter internacional de las relaciones económicas, la remodelación de las prioridades nacionales en la escolarización y la necesidad de mantener una mayor fuerza cultural a través de procesos de socialización de la escolarización. Este nuevo nacionalismo hace hincapié en la competitividad internacional del país, al tiempo que se centra en la flexibilidad local y la semiautonomía, si bien con unos modelos nacionales por los que se juzga el rendimiento. Frente a los esfuerzos de reforma escolar llevados a cabo en Estados Unidos durante los años sesenta, que se centraban en el problema del currículo, las actuales reformas prestan atención a la calidad del profesorado, a los niveles de trabajo y a la educación profesional. En las actuales reformas, las metáforas del mercado se combinan con las de los resultados (rendición de cuentas), agregando medidas de entrada/salida para ofrecer una ilusión de progreso.

El impulso de reforma es tan poderoso en el campo educativo que resulta prácticamente imposible distinguir la investigación de la evaluación. La actual investigación angloamericana pretende favorecer lo que se considera que lleva a mejorar la práctica escolar. En la actualidad existen más de 20 centros de investigación subvencionados nacionalmente que dedican sus esfuerzos a trabajar sobre la reforma escolar. La labor de muchos de ellos consiste, por ejemplo, en buscar escuelas modelo, elaborar programas de formación del profesorado y explicar sus características. Se supone que, de este modo, se pueden identificar las cualidades universales de la escolarización y, después, exportarlas a otras escuelas.

El trabajo del profesor es un elemento clave en los procesos de evaluación y en los programas de reforma. La discusión vincula la calidad de la enseñanza a las limitaciones de la organización burocrática en la escolarización. Se hacen continuas referencias a la cantidad de tiempo que pierden los profesores desempeñando trabajos administrativos y actividades rutinarias, tales como recoger y calificar trabajos o responder a las solicitudes de la oficina central. El lenguaje de la reforma intenta producir un cuerpo docente más

Popkewitz, Thomas. Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación.

profesional con un estatus más elevado y con mayores responsabilidades y remuneraciones económicas.

Las propuestas que hace la reforma sobre el trabajo de los profesores se legitiman a través de una serie de prácticas, entre las que se encuentran los estudios longitudinales de profesores. Se identifican una serie de indicadores que se cree que influyen en la calidad del profesor; estos indicadores son, entre otros, la información demográfica, los planes de carrera, la eficacia del profesor, y la edad y características del mismo.

En los últimos tiempos, se ha dado realce a los datos demográficos dividiéndolos en categorías destinadas a evaluar y alterar las condiciones de trabajo de los profesores. Se ha prestado una atención especial a las circunstancias culturales en las que trabajan los profesores —centrándose en el grado de colegialidad (con qué frecuencia se comunican entre sí), en las metas de rendimiento académico compartidas, en la participación en la toma de decisiones escolares, en la ayuda a la inducción profesional de nuevos profesores y en una serie de remuneraciones económicas (como el salario por méritos)—. Se trabaja para elaborar modelos de razonamiento pedagógico que introduzcan una mayor eficiencia y eficacia en las tareas de los profesores y en las concepciones sobre el aprendizaje.

Podemos interpretar las evaluaciones y las reformas de dos formas. En primer lugar, existe una tendencia a tener en cuenta las condiciones de comportamiento de la reforma: ¿toman los profesores decisiones sobre el currículo? ¿participan los padres en los foros escolares? ¿han cambiado los indicadores de rendimiento?. También las evaluaciones se han centrado en las condiciones de trabajo del profesor, por ejemplo, ¿tiene más tiempo para compartir y asistir a reuniones profesionales?. Las nociones de niveles, colegialidad, profesionalización y comunidad aparecen como medios para describir la reforma y evaluar las condiciones de trabajo del profesor. En aparente contradicción con la idea de colegialidad, existe también una acentuación de lo competitivo que incorpora datos estadísticos sobre el rendimiento de los niños como criterio de rendimiento de los profesores dentro de una misma escuela y entre unas escuelas y otras. Aumentan asimismo las referencias al control que la comunidad local debe ejercer sobre la gestión de la escuela y el currículo, al tiempo que los profesores, deben adquirir más autonomía y responsabilidad con respecto a su puesto de trabajo.

Si utilizamos un segundo planteamiento de la evaluación y la consideramos como parte de unos *principios estructuradores en función de los cuales se definen los problemas y presentan las disposiciones para actuar*, podemos plantear la discusión en un nivel de análisis diferente. Las estrategias evaluadoras "llevan consigo" intereses culturales y sociales que no son evidentes en sus fundamentos formales y en sus fines públicamente definidos. La

preocupación por el rendimiento, por la participación, la comunidad, la colegialidad y la profesionalización, por ejemplo, contienen supuestos que, en la práctica, pueden reintroducir prácticas burocráticas en la escolarización.

El uso de conceptos como el de participación comunitaria o el de profesionalismo en la investigación y la evaluación, por ejemplo, no tienen definiciones fijas e inquebrantables. De hecho, las palabras han adquirido significados que ligan los valores reguladores hallados en las escuelas de Estados Unidos al concepto de burocracia que las nuevas reformas debían cambiar. Los modelos para profesionalizar la enseñanza subdividen los "procesos de pensamiento" de la enseñanza en elementos de reflexión específicos y distintos. La fragmentación del pensamiento también define la práctica. Esta racionalización oculta la interrelación existente entre las prácticas individuales y las pautas históricas y sociales (véase Popkewitz, 1991). La participación y la comunidad se formulan en relación con una teoría pluralista de los grupos de interés centrada en elementos de procedimiento (si los profesores toman o no decisiones sobre el currículo) o en el compromiso de grupos de funciones públicamente definidos. Aquí, el ingrediente principal del compromiso, es la representación de los grupos sociales en la producción de un consenso sobre los valores y procedimientos. La noción de participación de los intereses procede de una teoría liberal (Lockiana) referente a los orígenes de la sociedad en el contrato social y de unas prácticas de *laissez-faire* en las que se supone que los niveles de justicia proceden de la búsqueda del egoísmo (Billing, 1982). El concepto de participación como "actores" de un grupo está históricamente relacionado con el nacimiento de las ciencias sociales, ya que iba ligado a los mecanismos estatales de control de la reforma social durante la Era Progresista (véase Ross, 1991).

Cuando situamos estas ideas en la enseñanza y la participación en el actual contexto de evaluación, sus supuestos y categorización de los fenómenos sociales contienen una formulación Weberiana clásica de la burocracia. La realidad social se hace unidimensional para incluir categorías particulares de personas al margen de la calidad sustantiva de las interacciones resultantes. Sus productos se conciben en relación con valores utilitarios. El consenso comunitario y la participación se basan en criterios administrativos que definen a las personas como grupos de interés con valores homogéneos; los conflictos y debates sobre objetivos que rebasen las fronteras de los actores designados no se tienen en consideración. Internamente, los procesos escolares han de ser considerados en orden; los elementos pueden colocarse en lugares apropiados y, por tanto, manejables. Cada componente tiene una unidad autónoma que mantiene una relación específica con los otros elementos. La acción se concibe en relación con un marco de referencia abstracto que está disociado de las específicas y complejas tareas de la enseñanza. Se niega un sentido de la historia y de las relaciones de poder implicadas en la formación de la escolarización.

Popkewitz, Thomas. Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación.

El sentido de comunidad y participación y los indicadores del éxito docente contienen nociones concretas de cambio y de progreso que quedan oscurecidas en la retórica sobre las escuelas. El cambio se concibe en relación con pautas existentes; cada componente es considerado como una entidad única. El cambio es evolutivo y acumulativo; sus etapas irreversibles.

El discurso sobre la reforma escolar y el profesionalismo de los profesores se basa en un tipo de positivismo que surgió de la interacción de diversos movimientos religiosos de sectas protestantes del este de los EE.UU preocupadas por la mejora social en las áreas urbanas. También iba ligado al cambio en las pautas de macro/micro gobierno y a la reconstrucción política del Estado en la Era Progresista (1880-1920), así como a cambios económicos en favor de una economía corporativa (véase Haskell, 1984; O'Donnell, 1985; Ross, 1991). En esta época, las ciencias de las instituciones sociales fueron centrando gradualmente su atención en los problemas de los responsables de la formulación de políticas. El conocimiento se consideraba como algo directamente útil; la ciencia se basaba en la acumulación de información discreta y secuencial. Se mantenía un "individualismo metodológico" concreto que asociaba las ideologías del contrato social a la organización de las ciencias sociales y las prácticas reformistas.

Esto nos lleva a dos cuestiones que podemos resumir brevemente. Una concierne a la relación entre la reforma, la investigación y las estrategias de evaluación. Las categorías de investigación y evaluación se interrelacionan para ofrecer límites que estructuren unas posibilidades y legitimen otras y puedan así elaborar el discurso sobre la reforma del profesorado en EE.UU, lo cual implica ciertos supuestos históricos sobre las relaciones sociales y el progreso. Trasladar estas estrategias a otro contexto nacional y cultural obligaría a llevar a cabo un profundo examen en relación con las pautas y las relaciones de poder.

Ejemplo: Investigación sobre el pensamiento de los profesores

Para estudiar más detenidamente el modo en que el conocimiento científico moviliza determinadas relaciones de poder ligadas a movimientos sociales y al Estado, me gustaría analizar algunos trabajos recientes sobre el pensamiento de los profesores y la enseñanza de las materias escolares (en los siguientes párrafos voy a resumir brevemente una hipótesis que yo mismo he desarrollado en Popkewitz, 1991). El asunto que me ocupa en mi reciente trabajo es la epistemología social de la investigación; quiero averiguar cómo el gobierno del Estado y el autogobierno de los individuos están entrelazados en la producción del conocimiento educativo. Las pretensiones de veracidad en la evaluación

no son sólo los criterios lógicos de interpretación y de coherencia, sino también normas sobre la verdad construidas socialmente. Las normas tienen el poder de construir identidades y capacidades sociales.

El estudio del pensamiento de los profesores se produce en la intersección de por lo menos tres ramas de la práctica educativa en Estados Unidos. Una es el trabajo previo sobre la eficacia de la enseñanza que surgió de los estudios correlacionales de comportamiento y experimentales, que tenían su origen en estudios de orientación administrativa sobre el aula y el aprendizaje a principios de siglo. El actual enfoque sobre los procesos y planificación del pensamiento de los profesores se considera un avance significativo en el estudio de las aulas. Se cree que la investigación ofrece una planificación más adecuada de la reforma a través de la descripción de las complejidades de las tareas de los profesores, frente a lo que se había creído en anteriores estudios de comportamiento.

Pero, considerar esos estudios como pruebas del crecimiento cognitivo de la ciencia o del altruismo de los científicos es oscurecer los contextos sociales de las prácticas educativas. Los actuales estudios cognitivos sobre los profesores y la formación del profesorado responden a temarios políticos que pretenden ligar la escolarización a cuestiones culturales, sociales y económicas. Estos estudios surgen dentro del clima conservador que se vive en EEUU, donde la atención a un mayor control de los procesos escolares debe conseguirse a través de la formación del profesorado. Los análisis se centran en los criterios y competencias para enseñar las materias consideradas "básicas": ciencias, matemáticas y tecnología. Estas materias básicas guardan relación con cuestiones sobre el declive económico en los EEUU y, también con la aparición de un temario de la Derecha encaminado a la reinserción de valores concretos y de los códigos morales de la "familia" en el aula. Centrarse en materias "académicas" aparentemente neutrales es también deslegitimar la enseñanza "progresista-liberal", como la clarificación de los valores. Los intereses liberales también están expresados en esta investigación. Estudiar el pensamiento de los profesores supone prestar más atención al trabajo de éstos. Lo que, a su vez, supone alterar la naturaleza burocrática de la escolarización al otorgar "voz" a los profesores que se consideran el grupo oprimido en las escuelas. La reivindicación de un estatus profesional se basa en la creencia de que los investigadores pueden desarrollar modelos a través de la identificación de una "base de conocimiento para profesores"; un agregado codificado o codificable de conocimiento, destreza, comprensión y tecnología de la ética y de la disposición, de la responsabilidad colectiva, así como un medio para representarlo y comunicarlo (Shulman, 1987, Págs. 3 y 4). La investigación representa también una estrategia de profesionalización en la que la ciencia debe mejorar el estatus y la movilización colectiva de los responsables de la formación del profesorado (véase Labaree, 1990).

El llamamiento a la investigación liga las políticas estatales de control a una creencia democrática del pueblo. Se asegura que existe un vínculo directo entre la aplicación de los programas de reforma y lo que la investigación sobre el pensamiento de los profesores considera como "las fuentes y los perfiles sugeridos de dicha base de conocimiento" (Shulman, 1986, p. 5). El conocimiento profesional debe ascender el nivel de los profesores y ayudarles a tomar decisiones en su entorno inmediato. La investigación debe ser antielitista y funcional. Esta fe en la persona situada en la base de la jerarquía institucional forma parte de una tradición populista relacionada con movimientos de protesta, primero agrarios y después urbanos, del siglo XIX.

Frente a la investigación cognitiva que mantiene una retórica populista, yo quiero defender que la intención democrática es la inversa. Se otorga estatus al conocimiento experto y se limitan los procesos de toma de decisiones del trabajo de los profesores. El ámbito de responsabilidad y autonomía queda restringido a los asuntos técnicos y los problemas de poder se esconden detrás de una retórica de progreso. Cuando el estudio de la mente se separa de su contexto social e histórico, se produce una forma particular de regulación. Permítaseme que, llegando a este punto, profile tres elementos para averiguar de qué modo se entrelazan las relaciones de poder con la producción de conocimiento.

1. Las categorías y clasificaciones de los estudios cognitivos sobre el pensamiento de los profesores formulan las cuestiones sociales como si tuvieran atributos, cualidades o etapas universales del desarrollo humano. Esto produce una reificación del conocimiento que hace que el mundo socialmente construido parezca natural e inevitable. Podemos examinar esta reificación en el modo en que se concibe la selección del conocimiento del currículo. La lógica es la siguiente: cada materia escolar implica diferentes tipos de pensamiento y de prácticas. Estas diferencias entre ciencias y literatura se expresan en las representaciones del contenido que encontramos en los libros de texto, en los programas de los cursos o en el material utilizado en las aulas. El conocimiento de las disciplinas comprende las "propiedades o estructuras sintácticas" en las que las palabras poseen significados determinantes y cualidades permanentes. Este conocimiento de las materias escolares se presenta como estructura formal de conceptos y métodos que tienen propiedades fijas. Los problemas de la enseñanza se centran en el modo en que los profesores y alumnos se representan los conceptos, las generalizaciones y los hechos de los campos afines.

Mejorar la enseñanza es llevar a cabo una representación más verdadera del contenido del currículo en la mente de los profesores y de los alumnos. La representación implica la identificación de elementos estables en el currículo, como los conceptos o relaciones postulados en el mismo. Una vez identificados, se plantea el problema educativo de cómo

profesores y alumnos transmiten dicho contenido. La representación se define ofreciendo ejemplos, analogías y metáforas que encajan la disciplina en conceptos. La responsabilidad del profesor está funcional y técnicamente definida. Es el profesor quien debe juzgar la oportunidad de las representaciones (actividades, ejemplos, analogías y materiales). La investigación se centra en la eficiencia a la hora de reorganizar el pensamiento del profesor como estrategia para eliminar falsas representaciones.

Resulta evidente la existencia de una visión concreta del conocimiento escolar. Este se centra en los procesos de la mente; los conceptos y generalizaciones se convierten así en objetos que tienen constancia y estabilidad. La mente es el instrumento mediador de lo que está objetivamente definido como cierto. La verdad reside en las representaciones educativas de los conceptos disciplinarios. Se ignoran los debates, conflictos y cambios en los conceptos que representan el núcleo del conocimiento científico. Lo que está fluyendo y se debate en materias como las matemáticas o la historia es tratado como conocimiento natural e inquebrantable. El contenido escolar se considera estable y objetivo. El papel de la investigación consiste en eliminar las concepciones erróneas y ofrecer al que aprende (niños y profesores) un conocimiento no distorsionado (véase, por ejemplo Ball, 1988); Dorothy Smith (1990) defiende que esta reformulación del conocimiento en sistemas abstractos que no tienen una dimensión espacial ni temporal, es una formulación ideológica y mistificadora de nuestra condición humana.

2. Existe una descontextualización y una reformulación del conocimiento. Las percepciones, cogniciones e interpretaciones individuales se materializan en etapas de aprendizaje, atributos de destrezas de aprendizaje o modelos de razonamiento independientes de los procesos sociales e históricos. Los pensamientos de los profesores se convierten en modelos jerárquicos del conocimiento reconceptualizado sobre la escolarización y los niños, esto hace que las relaciones existentes parezcan naturales. Las categorías y distinciones de la reforma escolar no tienen una relación clara con las personas, los acontecimientos o las luchas humanas. Se habla de modelos y de reflexión pedagógica, pero estas palabras expresan una universalidad que oscurece la textualidad en la que trabaja el profesor. Las luchas diarias que se producen en la comunicación de los diferentes grupos se descontextualizan y reformulan en una serie de normas, obligaciones y valores de las ciencias cognitivas.

Los modelos de enseñanza y aprendizaje se construyen sobre una concepción del progreso lineal, una visión atomística de las relaciones sociales y la individualidad como medio de explotación de las diferencias entre las poblaciones. Los problemas de la enseñanza se formulan en conceptos que hacen hincapié en el desarrollo racional, individualizado y secuencial, aislado del contexto social y las raíces históricas. La idea de progreso se basa en una concepción de todo como la suma de sus partes; es parecida a la

teoría política de John Locke, que considera que la sociedad se organiza y progresa a través de la suma de contratos sociales individuales. Se trata de supuestos evolutivos limitados funcionalmente a las relaciones y jerarquías establecidas que se postulan lingüísticamente.

3. La regulación social potencial tiene lugar a través de la producción del conocimiento que los profesores deben tener de sí mismos y de los demás. Esto tiene por lo menos dos dimensiones. En primer lugar, el discurso sobre la ciencia esconde la fuente del conocimiento. El tiempo y el espacio no tienen consecuencias. El tiempo se define como racional y funcional. Tiene partes discretas que están ordenadas lógicamente y desarrolladas secuencialmente. C. Wright Mills (1959) hablaba de la ciencia como de un asunto de la gente que administra casos individuales y se centra en una serie de causas inmediatas y superficiales. En segundo lugar, la tecnología de la investigación también se convierte en una tecnología del poder en su sentido productivo. La investigación pedagógica divide las interacciones sociales en tareas discretas y detalladas. Se controla a los profesores individuales a través de evaluaciones externas y de distinciones que aplican para determinar su competencia personal. Al poner el pensamiento privado al alcance del público, el estudio de los pensamientos de los profesores los hace más vulnerables al examen y a la regulación.

El desarrollo contemporáneo de la enseñanza es parte de sus propias relaciones históricas. En la situación actual se produce una mayor movilización de la investigación educativa como parte del proceso de dirección de la escolarización. La movilización se inspira en la antigua creencia de que las ciencias sociales pueden ofrecer progreso y tiene carácter populista. Implica además estrategias para la movilidad de los responsables de la formación del profesorado. El objetivo de la enseñanza y de la formación del profesorado como problema legítimo de la ciencia es resituarse a los responsables de dicha formación, que tienen un bajo estatus académico (Schneider, 1987). La investigación en este campo reafirma el profesionalismo académico de los responsables de la formación del profesorado y legitima la autoridad profesional de los profesores (Labaree, 1990).

He utilizado la investigación sobre el pensamiento de los profesores como ejemplo sobre la evaluación educativa por dos razones. La primera, porque ilustra cómo la investigación encarna relaciones de poder que históricamente se han repetido una y otra vez a través de sus métodos, categorías y distinciones. En segundo lugar, la investigación no es simplemente "investigación"; une las funciones de comprensión e interpretación de la ciencia a los objetivos evaluadores que tienen como fin la reforma escolar. Estas relaciones de la ciencia, los movimientos sociales y la escolarización son fundamentales para la producción del conocimiento y para su apropiación.

II. LA PROBLEMÁTICA CALIDAD DE LAS PALABRAS.

Parte del desarrollo de un programa de evaluación consiste en comprender la problemática calidad de las palabras a menudo identificadas con la reforma escolar. No podemos tomar el significado de las palabras como garantía, sino que necesitamos desarrollar una epistemología social de las categorías y de los conceptos organizadores que dirigen la investigación. Permítaseme tomar como ejemplo la importancia otorgada a las profesiones y a la reforma escolar como meta política de las actuales reformas educativas. Estas palabras aparecen de diferentes formas en las reformas de Estados Unidos, Islandia, Australia, Suecia y España, entre otros países. Pero las palabras no tienen un carácter absoluto que haga referencia a ideas básicas o a condiciones de la escolarización. Las palabras no representan la realidad; son parte de su creación, mantenimiento y renovación. Las palabras se refieren a conceptos que cambian en relación con su posición respecto a las demás palabras y en relación con las condiciones sociales que se utilizan.

Permítaseme analizar esta cuestión centrándome en las palabras "profesiones" y "profesionalismo". Hace poco tiempo, participé en un simposio trianual sobre las profesiones. En él se puso de manifiesto que no podía haber una comprensión universal de la palabra profesión. Existen importantes diferencias entre la tradición angloamericana y la europea continental respecto a la profesión. Estas diferencias tienen que ver, en parte, con las diferentes formas de desarrollo estatal en relación con determinadas ocupaciones de la clase media y de la élite. En Francia, por ejemplo, las profesiones estaban patrocinadas por programas estatales y ligadas al desarrollo de éstos a través de las reformas napoleónicas. El desarrollo profesional británico y norteamericano se produjo a través de cambios en la sociedad civil, pero pronto estableció relaciones con el Estado, incluyendo el patrocinio de las incipientes ciencias sociales. En muchos países europeos, como Alemania o España, no existía un vocablo equivalente a la palabra anglosajona "profesión". De todos modos, en los últimos años la palabra "profesión" se ha incorporado al lenguaje de muchos países continentales para describir las formaciones sociales de trabajo dentro de la clase media y la mayor importancia de la pericia técnica (*expertise*) en los procesos de producción/reproducción.

La incorporación de la concepción angloamericana de profesión impone una "lente" interpretativa implícita sobre el conocimiento, las ocupaciones y el Estado. La mayor parte del debate angloamericano sobre las profesiones hace referencia a tipos ideales de ocupaciones desinteresadas que están separadas del Estado. La autonomía, los conocimientos técnicos, el control profesional del acceso, la remuneración y la ética superior dominan este recuento. De todos modos, los prototipos ideales tienen, de hecho, muy poca base; ignoran las luchas, debates y compromisos políticos implícitos en

Popkewitz, Thomas. Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación.

la formación de las profesiones. Tampoco tienen en cuenta los modos en que las modernas profesiones se convierten en parte de las estructuras de regulación y gobierno social del Estado moderno (véase Burrage y Torstendahl, 1990). El principal objetivo de estos tipos ideales es la legitimación de estrategias para mantener la autoridad cultural y social, no para cumplir límites o fines analíticos.

El tipo "ideal" de profesión ha adquirido importancia en Estados Unidos como elemento de la reforma escolar. Como postura ideológica, es difícil de rebatir: los profesores deben participar en su trabajo con autonomía, integridad y responsabilidad. A este nivel, el eslogan es importante para la reconstrucción de la escolarización. Pero hablar de profesionalismo, integridad y responsabilidad sin centrarse en el contenido de la participación y en las relaciones estructurales que lo conforman, es olvidar la historicidad de nuestras prácticas.

El "profesionalismo" ha sido un aspecto de la educación en EEUU desde principios del siglo XIX; remite a dos estratos diferentes en cuanto a formación en una ocupación. El profesionalismo fue un eslogan para los que estaban "arriba", como los administradores y los catedráticos de universidad. Esto ocurrió a raíz de la especialización de la formación universitaria y del desarrollo de nuevas disciplinas en las ciencias de la educación (como parte de la planificación y evaluación de la escolarización Powell, 1980). Estos estratos ocupacionales solían estar dominados por el hombre y mejor pagados que los profesores (que generalmente eran mujeres); los administradores y catedráticos disfrutaban de ciertos grados de responsabilidad en la conceptualización y organización de sus condiciones de trabajo. La organización de la educación superior y de la investigación educativa ofrecía vías para la movilidad ocupacional de los hombres. Además, la mayor parte de los programas de investigación y de evaluación de la escolarización relegaban a los profesores a un estatus secundario y se centraban en la valoración de grandes grupos de alumnos y en indicadores de las cualidades de todo el sistema escolar. La administración tenía además elementos de control social referentes a quienes se encontraban en la parte inferior de la escala ocupacional y que generalmente imponía en nombre de la mejora escolar o de la eficacia.

En el estrato inferior estaban los profesores. Muchas de las reformas de finales del siglo XIX aumentaron la burocratización de la enseñanza en nombre de la profesionalización (véase, por ejemplo, Mattingly, 1987). Las prácticas de contratación tipificadas, las políticas de uniformidad curricular y las prácticas de evaluación de los profesores erosionaron las esferas de autonomía y responsabilidad de éstos e incrementaron la racionalización de la organización escolar y de la didáctica. Las condiciones de trabajo de los profesores en EEUU no han ofrecido, en ninguna época de la historia de la escolarización moderna de masas, la oportunidad de reflejar su situación de forma

continuada. La formación del profesorado ha sido pragmática y fragmentaria, y ha devaluado el enfoque intelectual.

Estas tendencias subsisten en los esfuerzos reformadores actuales, que enlazan el profesionalismo con la mejora escolar. Así se ve claramente en un estudio realizado en tres distritos escolares (Popkewitz y Lind, 1989) que se comprometieron a hacer un esfuerzo por aumentar el profesionalismo de los profesores. Las estrategias reformadoras aumentaron la carga de trabajo de éstos y elevaron el nivel de control de sus prácticas. La evaluación debía ofrecer "pruebas" de la "rendición de cuentas" por parte de los profesores y de unos enfoques más racionales de la mejora escolar. Se suponía la existencia de una relación directa entre el conocimiento de la evaluación y las prácticas y las actuaciones específicas. Las evaluaciones de los profesores valoraban los aspectos instrumentales y procedimentales de la enseñanza y minusvaloraban los artesanales y empáticos, que habían generado implicaciones.

En los debates norteamericanos sobre la reforma, abundan las palabras tales como valoración escolar, mejora escolar, profesionalización, control local, descentralización y "facultación" [*empowerment*] de los profesores. Estas palabras también aparecen en el discurso sobre la reforma escolar en el que la lengua inglesa ha representado un importante papel para la articulación del temario social e investigador. Estas palabras deben convertirse en problemáticas; los escritores deben considerar las circunstancias históricas y las relaciones de poder que preceden y anteceden a estas palabras. Si nos centramos en palabras como "profesionalización" o "evaluación a escala de escuela" independientemente del contenido y de las condiciones de trabajo de los profesores o del objetivo más general de la escolarización, perderemos de vista las circunstancias históricas en las que surge la enseñanza. Se incluyen aquí las cualidades engendradas de la enseñanza. Se incluye también una consideración de las circunstancias burocráticas y de las diferenciaciones en la escolarización que forman parte de los modelos de producción y reproducción en la escolarización.

La recepción dispensada a palabras tales como reforma y evaluación en otros contextos, como en Noruega, requiere una clarificación sobre las relaciones de los países y los campos sociales. Aunque el profesionalismo y la reforma a escala de la escuela son slogans que apelan a muchas de nuestras más queridas creencias y más nobles deseos sobre la escolarización, las palabras no tienen un significado intrínseco. Existen en relación con otras palabras que se sitúan en modelos sociales y marcos institucionales.

III. LAS TENSIONES EN LAS RELACIONES ENTRE EL ESTADO Y LA ESCOLARIZACIÓN: UNA PROBLEMÁTICA PARA LA EVALUACIÓN.

Los dos temas anteriores se centraban en las limitaciones históricas y las contradicciones de la evaluación: ahora quiero centrarme en un elemento diferente de la problemática de la evaluación: la evaluación no pretende pronosticar lo que hay que hacer, sino comprender las tensiones, dilemas y ambigüedades que subyacen en las transformaciones en curso. La reforma no es un objeto que pueda instalarse o que tenga unas propiedades esenciales que haya que descubrir. Los procesos de reforma son dinámicos, no estáticos o lineales; por consiguiente, la evaluación requiere un examen de las relaciones que tienen lugar en su marco. Además, se dirá que la evaluación se aplica inevitablemente al pasado, no al presente ni al futuro. Contribuye a la formulación de las políticas aclarando dilemas, tensiones y contradicciones con respecto al funcionamiento pasado de las cosas.

Si tomamos el contexto original para el que fue escrito este trabajo, el enfoque de la evaluación en las tensiones que subyacen en la actual reformulación de la regulación estatal de las escuelas noruegas parece bastante evidente. Las actuales reformas descentralizadas responden y forman parte de un proceso de reformulación de la función del Estado en la educación. Al centrarnos en la descentralización, no podemos formular supuestos sobre los agentes y actores implicados en la reforma. Las nociones procedentes de la teoría liberal definen a los actores como grupos de interés social que compiten en asuntos públicos (padres, profesores, administradores o políticos). Estas categorías no nos permiten captar la sutil reformulación de las relaciones estructurales que se están produciendo, ni el modo en que las comunidades definen las prioridades y se relacionan con los mandatos estatales. Tampoco actúan de forma unificada, debido a su clasificación como actores: padres, profesores o administradores. Incluso la palabra "comunidad" resulta ambigua, ya que esconde mucho detrás de su supuesto consenso y homogeneidad.

A medida que se formulan y se realizan las políticas, las evaluaciones hacen que resulte problemática la relación estructurante que sirve de intermediaria de la política. Debemos reconocer, por ejemplo, que la descentralización modifica las prácticas a medida que se realiza la política. En Noruega, las reformas crean nuevos agentes mediadores, tales como grupos profesionalizados dentro de la educación o coaliciones de la comunidad local que actúan en relación con agentes del Estado central, a pesar de los procesos de regulación política. Actuar suponiendo que el problema de la evaluación es proporcionar "datos" precisos sobre los indicadores escolares o sobre el éxito de programas es no reconocer la dinámica de la escolarización y sus principios estructuradores.

En el contexto noruego, por seguir con el ejemplo de este país, las nuevas estrategias de descentralización han producido cambios en la noción de pericia técnica (*expertise*) y un cambio de orientación de la legislación estatal central, que no regulaciones detalladas, sino directivas de política generales. El sistema de transformación que se está produciendo en la educación, aún encontrándose en un estadio poco avanzado, tiene múltiples puntos conflictivos y de tensión, entre los que se encuentran las mediaciones y negociaciones entre el gobierno central y las comunidades locales para determinar el salario de los profesores, las políticas de contratación y la educación.

Si el ejemplo es apropiado, la evaluación no es un problema de mejora escolar tal y como se ha entendido tradicionalmente. Tampoco es un problema de "comprobación" o "verificación" de las prácticas estatales, como si existiera consenso sobre los valores o una noción estándar de progreso. Los problemas de la escolarización son de otro orden y las evaluaciones pueden ayudar a clarificarlos, pero no los podrán resolver. En el mejor de los casos, las evaluaciones pueden ofrecer una mejor comprensión de las tensiones, luchas y dilemas que subyacen en los esfuerzos de mejora social; la propia complejidad moral, política y cultural de la escolarización como empeño social convierte la búsqueda de precisión y de certidumbre en una quimera.

Permítaseme que concluya esta sección diciendo que no creo que la evaluación pueda ofrecer un plan directo para el presente o para el futuro. La evaluación se refiere *inevitablemente al pasado*. Epistemológicamente hablando, la evaluación y las ciencias sociales son dialectos de la lengua e implican interpretaciones de lo que ya ha ocurrido. Aunque queramos pensar en nuestras generalizaciones como si estuvieran centradas en el presente, estamos constreñidos por la construcción de narrativas que siguen a los acontecimientos. En este asunto hay también una cuestión política. Cuando adoptamos la creencia de que el conocimiento trata de la predicción y la administración, dejamos que la ciencia y su relación con el mundo empírico se desplace al terreno de la ideología y del control social. Los rituales de la ciencia y la evaluación se convierten en una fórmula retórica cuya objetivo es convencer a los demás de que lo que se está haciendo es en su propio interés.

Y digo esto porque no puedo encontrar pruebas de que las ciencias sociales y la evaluación escolar tengan nada que decir, como ciencias, sobre el futuro. Ofrecen métodos para comprender los límites que hubo en el pasado y los dilemas implícitos en ellos. Esto no quiere decir que la ciencia no nos pueda ayudar en las elecciones que hagamos, pero a menudo lo hace a través de la negación. Parafraseando parcialmente a Karl Popper, yo diría que la ciencia (y la evaluación) no verifica, sino que refuta. Puede ayudarnos a saber qué elecciones no hay que hacer, por ejemplo, en materias como la eliminación de flúor, el control de la deforestación amazónica o la limitación del uso de

las pruebas de inteligencia. Pero —en la esfera política—, los descubrimientos de la ciencia forman parte de un debate público que raras veces concierne sólo a las pruebas. La determinación del futuro ya no está reservada a elites particulares y a expertos que reivindicquen un conocimiento sagrado. .

Antes de finalizar esta discusión sobre el pasado, el futuro y la evaluación, he de hacer una importante advertencia: la evaluación trata sobre el futuro de una forma indirecta. Las categorías de la evaluación organizan los fenómenos de tal manera que nos sensibilizan hacia ciertas posibilidades y, al mismo tiempo filtran otras. Así, en las prácticas se encuentran implícitos modos de desafiar al mundo y de autoritarse en sus relaciones actuales. Es precisamente lo que Steiner Kvale (1990) ha expuesto claramente en su discusión sobre la evaluación como conocimiento y como práctica constitutiva que produce una censura del significado. Centrarse en el problema de la tensión y las ambigüedades no significa negar la necesidad de recoger datos demográficos o de rendimiento, sino conseguir que en la recogida se haga eco de los problemas centrales que se plantean en la evaluación. El papel de la evaluación y de los evaluadores en la construcción actual del mundo consiste en examinar continuamente.

IV. EL PROYETO ILUSTRADO COMO PROBLEMATICA PARA LA EVALUACION.

El problema pedagógico de la evaluación educativa se sitúa a menudo en el contexto de la contribución de la escolarización a la educación. (En los primeros años de la escolarización masiva en EEUU, se llamó americanización. Hoy en día, con la llegada de nuevas minorías y el cambio de los tiempos, se habla de "construcción de una nueva noción"). El otro elemento hace referencia a la socialización de la fuerza de trabajo: ¿está impartándose una educación que permita a la gente competir con éxito en el mercado de trabajo? En ambos casos, la importancia concedida a los datos a gran escala sobre el rendimiento escolar y otros indicadores de "éxito" escolar está epistemológicamente ligada a una perspectiva funcional de la escolarización. El resultado es una estrecha visión de la evaluación en la que lo importante es que se puede medir directamente.

Lo que yo quisiera proponer aquí es una reconsideración del proyecto ilustrado en las escuelas como objetivo principal de la evaluación. Al hablar de "Ilustración" me refiero a una manera de entender la vida en que la gente asume la responsabilidad de gobernar su propia vida. En este contexto la escuela es una importante institución educativa para la realización de dicho objetivo. Las tendencias principales de la filosofía, la sociología del conocimiento, los estudios culturales y el análisis literario del siglo XX reenfochan el problema de la ilustración en los límites de nuestra existencia; la ambigüedad del

conocimiento y la relación fundamental de las prácticas sociales, el poder y el conocimiento. La redefinición del proyecto ilustrado está obligado a reconocer que existen múltiples reivindicaciones de verdad, que dichas reivindicaciones verdaderas están históricamente determinadas y nacen de las tensiones y luchas sociales del mundo en que vivimos, y que la producción de posibilidades humanas siempre contiene una contradicción.

Postular un currículo a la luz de los compromisos planteados por la ilustración es afirmar que hay valores generales y, al parecer, trascendentes que deseamos mantener en la escolarización. En las tradiciones europeas, dichos valores están vinculados a nociones de democracia y de razón. El currículo implica supuestos filosóficos según los cuales la razón y la racionalidad pueden ayudar a mejorar las condiciones sociales; implica también supuestos políticos sobre la relación y las responsabilidades de las personas y las instituciones y, finalmente implica supuestos culturales sobre los valores y los modelos fundamentales que deben guiar los asuntos sociales. Así el saber contemporáneo nos hace ver que, por muy nobles que sean nuestros deseos, un currículo es una práctica socialmente construida y políticamente vinculada. Nuestro lenguaje y nuestras prácticas sociales en las escuelas son, en todo momento, precarios y limitados, contienen contradicciones. Al comprometernos a llevar a cabo una labor de construcción y realización de un currículo, lo que se define como posibilidad es también una prisión.

De modo que el problema de la evaluación no es sólo el de la mejora escolar o el de la toma de decisiones, sino también el de las condiciones en que se produce el conocimiento en las escuelas y la forma en que este se produce. La evaluación necesita centrarse no sólo en los supuestos fundamentales sobre los objetivos de la escolarización que subyacen en la práctica, sino también en las cuestiones referentes a la relación entre el individuo y la sociedad que se da en las construcciones pedagógicas. La evaluación debe proporcionar un discurso sobre la educación que examine los modos en que la escuela ilumina u oculta las condiciones sociales en las que vive la gente. Aunque reconozco la dificultad de conceptualizar dichas valoraciones, creo que hay que dirigir permanente la atención hacia lo que es más importante, considerando detenidamente la conceptualización a través de la cual se definen y recogen los datos.

El complejo y profundo problema del currículo puede expresarse como un conflicto entre la esperanza que ponemos en la escolarización y lo que ocurre cuando la gente intenta crear, apoyar y renovar las condiciones de su mundo (véase Lundgren, 1983). La historia del currículo es una historia de teorías nunca aplicadas tal y como fueron concebidas. Cuando las teorías se aplican a la práctica social, siempre se producen consecuencias que no se perseguían, no se prevenían o no se deseaban.

Popkewitz, Thomas. Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación.

La construcción de la evaluación, al nivel que ahora estamos planteando, trae consigo dos temas interrelacionados entre sí contra la contradicción entre deseo y realidad en la escolarización.

1) Existe el problema de la selección: ¿Qué conocimientos hay que introducir en las escuelas a través de los libros de texto y los currículos nacionales y locales? ¿Cómo podemos entender la autodisciplina que se le pide al individuo por la forma en que se clasifica y enmarca el currículo? ¿Hasta qué punto está incorporado el saber actual sobre el conocimiento, la lengua y la producción social de la sociedad en el contenido escolar seleccionado?

La retórica pública del conocimiento escolar se centra en categorías formales como las ciencias o las matemáticas o en objetivos educativos generales como la reflexión, el pensamiento crítico o la resolución de problemas. Pero la construcción de una materia otorga a estas palabras una forma y dirección particulares. ¿Qué forma y dirección son éstas? ¿Cómo crean y responden a una epistemología sobre los individuos y la sociedad las formulaciones sobre las materias de ciencias, arte o literatura?

Estoy estudiando aquí el tema de la construcción social del conocimiento, que tan importante es para la teoría social y la filosofía (por ejemplo, Rorty, Giddens). Me interesa considerar el conocimiento socialmente construido como una estrategia para la construcción y evaluación del currículo escolar. Sin embargo, este "giro" hacia el constructivismo no es un giro psicológico centrado en cómo transmiten los alumnos un conocimiento determinado. Tiene una base sociológica histórica y lingüística. Las ciencias, las matemáticas, la literatura y el arte deben considerarse como campos sociales en el que se producen diferentes modos de pensar y actuar frente al mundo. Estas paradigmáticas tentativas son luchas por la autoridad sobre lo que es verdad legítima.

La evaluación necesita examinar si la selección del conocimiento escolar presta atención a la variedad, a los debates y a las tensiones que existen sobre cómo la gente llega a conocer e interpretar su mundo.

El problema del aprendizaje escolar y la evaluación reside en saber cómo llegan a captar los alumnos las construcciones humanas del conocimiento: su fragilidad, provisionalidad, escepticismo y cambio. No se trata de corregir falsas interpretaciones, sino de examinar las diferentes representaciones existentes y darse cuenta de que los sistemas de pensamiento son prácticas que configuran y moldean el mundo social, cultural y político. Se trata de reconocer el carácter tribal y parcial de los diferentes dialectos de la escolarización. Tanto si las reformas se centran en la enseñanza de las ciencias como en el

patrimonio cultural de los diferentes pueblos que viven en Estados Unidos, la evaluación de la práctica debe centrarse en los tipos de razonamiento desarrollados y en los medios a través de los cuales se puede manifestar una confianza aunque sea escéptica, en el mundo.

2. También podemos pensar que el mundo cotidiano de la escolarización tiene diferenciaciones que se producen a través de los modelos sociales de vida escolar. Los modelos de conservación y las prácticas de enseñanza no son iguales para todos; existen múltiples estratos de significación e interpretación. Detrás de los rituales de una institución normal hay diferenciaciones sociales: no a todos los niños se les enseñan las mismas cosas, ni la disposición, la sensibilidad y el percatarse son iguales en todos los grupos sociales. Sabiendo esto, debemos preguntarnos: ¿Qué conocimiento hay que transmitir a quién? ¿Cuáles son los diferentes mensajes culturales y sociales que se transmiten en las interrelaciones del aula?

Hace algunos años, estudiando un movimiento de reforma nacional en las escuelas primarias (Popkewitz, Tabachnick, Wehalage, 1982), nuestra perspectiva inicial era observar las variaciones en la aplicación de la reforma, ya que todas las escuelas incorporaban los mismos modelos de organización, utilizaban el mismo currículo y tenían el mismo lenguaje técnico para hablar de las previsiones y las experiencias: IGE, ICC, escuelas multiunitarias, profesorado diferenciado, etc. Pero en lugar de construir una escuela común, las escuelas que visitábamos variaban en su organización cultural de la enseñanza y el aprendizaje. Estas diferencias dependían de diversos fenómenos sociales distintos: la educación y ocupación de los padres, los ingresos, el sexo, la raza y la religión influyen en las producciones de realización y competencia definidas en las escuelas. Así, aunque los alumnos de las diferentes escuelas utilizaban los mismos libros de texto y asistían a una misma clase sobre la interpretación de los mapas, los mensajes culturales eran distintos. El modo en que se utilizaban los mapas o los libros como experiencia de "aprendizaje", el papel del alumno y el profesor a la hora de descifrar los mapas y los libros, y la autoridad en la que se debía basar el conocimiento sobre la gente y sobre los lugares variaban mucho. Estas distinciones y diferenciaciones sociales en la escolarización deben ser consideradas como un elemento de la propia escolarización.

Aunque no he agotado toda la serie de preguntas posibles para examinar las cuestiones de la ilustración, reconozco que las paradojas del conocimiento y de las relaciones de poder también producen paradojas en la evaluación. La imposición de un currículo supone una trascendencia de un determinado conocimiento que tiene un potencial para lograr una sociedad mejor; sin embargo, proponer una sola forma de conocimiento supone destruir otras posibilidades. Este proceso nunca es neutral y nunca está exento de implicaciones sociales. El conocimiento está siempre situado en un mundo social y material. Las contradicciones del currículo son las contradicciones de nuestros papeles ocupacionales.

Popkewitz, Thomas. Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación.

Al centrarnos en las cuestiones de la ilustración como marco para la evaluación, volvemos a los problemas de la ironía, la contradicción y dilema que las evaluaciones pueden aclarar.

Por último, me gustaría tratar sobre la estrategia de reforma que ha incorporado sus criterios pedagógicos en la evaluación. Lo expongo como ejemplo de planteamiento general que muestra algunos de los problemas de la pedagogía, pero cuya interpretación está también relacionada con su esfera social.

El Consejo Nacional de Matemáticas adoptó en 1989 nuevos criterios para la enseñanza y la evaluación de la enseñanza de las matemáticas en EEUU. Los criterios proponían una reclasificación de los conocimientos matemáticos en las escuelas centrándose en la calidad del conocimiento matemático como conocimiento construido y en las recientes tendencias de la psicología constructivista en EEUU. Los criterios curriculares están interrelacionados con los problemas de evaluación; la integridad del currículo se mantiene a través de la construcción de criterios de realización. La producción de criterios requiere un planteamiento global para su aplicación: desde la aceptación de los criterios de producción de nuevos libros de texto y de los proyectos de evaluación por parte de los gobiernos de los cincuenta estados hasta el control de la aplicación y del progreso.

En la reforma se proponen varias estrategias de evaluación. Estas estrategias incluyen un sistema de pruebas. Los autores reconocen que la construcción de las pruebas puede asumir su propia realidad en las sociedades guiadas por la tecnología (véase también Franke-Wikberg, 1990; Sykes, 1990). (En un contexto diferente, el examen de ingreso en ciencias biológicas de Israel fue revisado en los años setenta para dar más importancia a la resolución de problemas y al trabajo de laboratorio, elementos centrales del nuevo currículo. Los educadores de Israel creen que, combinadas con otras estrategias de formación del profesorado e inversiones financieras, las reformas tuvieron éxito). Las pruebas, al igual que otros planteamientos evaluadores en la aplicación de los criterios sobre matemáticas, deben demostrar la evidencia de la influencia de las reformas nacionales prestando una especial atención a la relación entre los esquemas de cálculo concretos y el intento liberalizador del programa curricular.

Los criterios no tienen fuerza legal, pero su producción tiene lugar en un campo social en el que hay múltiples puntos de dirección y control. Aunque fueron desarrollados por un grupo profesional de responsables de la formación del profesorado de matemáticas, estaban financiados por el Departamento de Educación de Estados Unidos, diversas fundaciones filantrópicas y los departamentos de la Academia de Ciencias. El desarrollo de estos criterios exige comprender las diferentes instituciones mediadoras existentes en el sistema estatal descentralizado de EEUU, sin olvidar el papel de las asociaciones

profesionales, los organismos educativos estatales y locales, los sindicatos de profesores y las instituciones filantrópicas. Además, cualquier consideración sobre la producción de criterios debe tener en cuenta las transacciones y omisiones acaecidas durante las negociaciones entre los grupos implicados en la redacción de los mismos. Finalmente, es importante el dato de que los criterios estuvieran patrocinados por diversos agentes para conseguir unas matemáticas *científicas* y relacionadas con la informática centrándose conscientemente en ciertos supuestos y orientaciones y desechando otros elementos.

La esfera social en la que se producen los criterios no se menciona para limitar la integridad de la propuesta o la globalidad de una estrategia que combina las cuestiones intelectuales del currículo con la evaluación, sino para situar la propuesta y la estrategia dentro del debate que probablemente vaya desapareciendo a medida que se aplican los criterios. Por ejemplo, dado que los criterios nacionales se han convertido en una cuestión política, el documento profesional se ha convertido en "fuente" para un comité presidencial creado para el desarrollo de criterios nacionales sobre el currículo. Los resultados del proceso político en curso van necesitando documentación a medida que se remodelan y se adaptan los criterios a través de un proceso político.

Los problemas de los criterios y de la evaluación de la pedagogía están intrínsecamente ligados a las tensiones generales y a la transformación de las que hablé en el apartado anterior. Las transformaciones y fragmentaciones estructurales que se producen en la sociedad obligan a los educadores a reinsertar cuestiones que atañen a la ilustración en el estudio de las escuelas a medida que se producen nuevas formas de desarrollo de la regulación social y de las capacidades individuales. Podemos interpretar los esfuerzos internacionales de reforma de la educación como marcadores de las transformaciones sociales y de la necesidad de reconsiderar las relaciones que tienen lugar dentro de los sectores educativos.

CONCLUSIONES

Nos gusta suponer que podemos hacer un mundo racional, que el progreso es una meta alcanzable y que la política es el instrumento de la moderna versión de la salvación. Yo no niego que haya que seguir intentándolo, pero también reconozco que sabemos muy poco sobre el cambio social educativo. Mi forma de explorar lo que Lundgren ha llamado la tensión entre nuestros deseos y los hechos, consiste en centrarme en la ambigüedad y la incertidumbre.

He situado algunas de las cuestiones sobre las transformaciones sociales y las construcciones pedagógicas de la escolarización como problemática central de la

Popkewitz, Thomas. *Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación.*

evaluación. Reconozco que no es fácil medir y conceptualizar esos problemas. Es casi como si nuestro papel recordase al de Sísifo: nunca alcanzamos el éxito total, pero luchamos por prestar atención a lo más importante (aún cuando los datos recogidos parezcan imperfectos y complejos).

Finalmente, quiero decir que este trabajo ha sido escrito por un norteamericano que es testigo permanente de la estrechez de los criterios sobre competencia, rendimiento y producción en el discurso público sobre la educación. Los procesos de evaluación están a menudo implicados en esas conversaciones. Al mismo tiempo, hay un campo de debate dentro de la esfera educativa que atempera, modifica y hace que lo que ocurre sea menos determinista. También reconozco que el campo social en el que se desarrollan estas ideas y prácticas sobre la evaluación parece menos sutil y problemático cuando se exportan las ideas y prácticas a la economía educativa mundial. Este trabajo se ha centrado en algunos de esos problemas a través de un relato aleccionador y a través de un horizonte para la problemática de la evaluación. Ambos temas reconocen la importancia histórica de la forma y la configuración que se le da a la escolarización.

BIBLIOGRAFIA

Ball, d., *Research on teaching mathematics: Making subject matter knowledge part of the equation* (Research Report, pp. 88-92). East Lansing, MI, The National Center for Research on Teacher Education, 1988.

Billing, M., *Ideology and social psychology. Extremism, moderation and contradiction.* Nueva York, St. Martin's Press, 1982.

Bourdieu, P., *Homo academicus.* Stanford, C.A. Stanford University Press, 1989.

_____. *Distinction: A social critique of the judgement of taste.* (Trad. a inglés de R. Nice). Cambridge, MA, Harvard University Press, 1984.

Burrage, M. y Torstendhal, R. (eds.), *Professions in theory: Rethinking the study of the professions.* Newbury Park, CA, Stage, 1990.

Cherryholmes, C., *Power and criticism: Post-structural investigations in education.* Nueva York, Teachers College Press, 1988.

Popkewitz, Thomas. *Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación*.

Clifford, J., *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography literature and art*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1988.

Foucault, M., "The political technology of individuals". *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*, L. Martin, H. Gutman y P. Hutton (eds). Amherst, University of Massachusetts Press, 1988.

Franke-Wikberg, S., "The american research on educational evaluation and the national evaluation in Sweden" En M. Granheim M. Kogan y U. Lundgren eds. *Evaluation as policy marking: Introducing evaluation into a national decentralised educational system*. Londres, Jessica Kingsley, 1990, pp.155-171.

Granheim, M., Kogan M. y Lundgren, U. *Evaluation as polycymaking: Introducing evaluation into a national descentralised educational system*. Londres, Jessica Kingsley Publishers.

Haskell, T., "Professionalism Versus campitalism: R. H. Townway, Emile Durkheim and C. S. Pierce on the desinterestrestness of professional communities". En T. Haskell (ed.). *The authority of experts: Studies in history and theory*. Bloomington, Indiana University Press, 1984, pp. 180-225.

Kvale, S., "Evaluation and descentralisation of Knowlege". En M. Granheim, M. Kogan y U. Lundgren (eds.). *Evaluation as polycymaking: Introducing evaluation into a national descentralised educational system*. Londres, Jessica Kingsley, 1990, pp. 119-140.

Labaree, D., *Power, Knowledge, and the science of teaching: A genealogy of teacher professionalization*. Trabajo inédito. East Lansing, School of Education, Michigan State University. East Lansing, 1990.

Lundgren, U., "Educational policy-making, descentralisation and evaluation". En M. Granheim, M. Kogan y U. Lundgren (eds.). *Evaluation as polycymaking: Introducing evaluation into national descentralised educational system*. Londres, Jessica Kingsley, 1990.

_____. *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Geelong, Australia, Deakin University Press, 1983.

Mattingly, P., "Workplace autonomy and the reforming of teacher education". En T. Popkewitz (ed.). *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice*. Nueva York. Palmer, 1987, pp. 36-56.

Popkewitz, Thomas. *Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación*.

Meyer, J., "Self and Life Course: Institutionalization and Its Effects". En Thomas, G., Meyer, J. Ramírez, F. y Boli, J., *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*. Newbury Park, CA. Sage Publications, 1987, pp. 242-260.

Mills, C. W., *The sociological imagination*. Nueva York, Oxford University, Press, 1959.

National Council of Teachers of Mathematics, *Curriculum and Evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA, National of Teachers of Mathematics, 1989.

O'Donnell, J., *The origins of behaviorism: American psychology, 1876-1920*. Nueva York, University Press, 1985.

Popkewitz, T., *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. Nueva York, Teachers College Press, 1991.

_____. *Paradigm and ideology in educational research social functions of the intellectual*. Londres y Nueva York, Palmer Press, 1984.

_____. Tabachnick, B. y Wehlage, G., *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. Madison, University of Wisconsin Press, 1982.

_____. y Lind, K., "Teacher's incentives as reform implications for teacher's work and the changing control mechanism in education". *Teachers College Record* 90 (4), 1989. pp. 575-594.

Powell, A., *The uncertain profession. Harvard and the search for educational authority*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1980.

Ross, D., *The origins of American social science*. Nueva York, Cambridge, University Press. 1991.

Schneider, B., "Tracing the provenance of teacher education". En T. Popkewitz (ed.). *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice*. Nueva York, Palmer, 1987, pp. 211-242.

Shulman, L., "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 37(1), pp. 1-22.

_____. "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher* 15 (2), Press, 1990.

Popkewitz, Thomas. *Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación*.

Smith, D., *Conceptual practices of power: A feminist sociology of Knowledge*. University of Toronto Press, 1990.

Sykes, G., "Evaluation in the context of national policy and local organisation". En M. Granheim, M. Kogan y U, Lundgren (eds.). *Evaluation as policymaking: Introducing evaluation into national decentralised educational system*. Londres, Jessica Kingsley, 1990. pp. 179-196.

Weiler, H. N., "Descentralisation in educational governance: An exercise in contradiction?". En M. Granheim, M. Kogan y U, Lundgren (eds.). *Evaluation as policymaking: Introducing evaluation into national decentralised educational system*. Londres, Jessica Kingsley, 1990. pp. 42-65.

El desafío de América Latina a la teoría y práctica de la evaluación educativa

Sergio U. Nilo¹

INTRODUCCIÓN

Tengo la pretensión de considerar que este trabajo hará pensar, que provocará discusiones, que incorporará elementos para la meditación de quienes de alguna manera influirán en sus países en la forma en que la disciplina evaluativa se utilice o se enseñe. Dada esta pretensión, es sólo honestidad elemental declarar algunas de mis creencias en materia de evaluación, ya que ellas se constituyen en mi motivación y orientan el desarrollo de los temas. Por supuesto que estas creencias no son siempre compartidas por mis colegas evaluadores.

1. No existe una disciplina evaluativa. Más bien podemos distinguir diferentes posiciones teóricas, tendencias divergentes, diferentes escuelas de pensamiento evaluativo.
2. La disciplina evaluativa no es algo acabado, está en proceso de hacerse.

3. América Latina es el contexto en el que tenemos que hacer y rehacer, pensar y repensar esta disciplina.
4. Aparentemente, para este contexto latinoamericano habría algunas tendencias de pensamiento evaluativo más convenientes que otras o en otras palabras, habría líneas de pensamiento evaluativo inconvenientes para un contexto como el latinoamericano.
5. La evaluación tiene mucho de técnica, es decir de herramienta de medio. Hay que recordar, junto a McLuhan, que el medio es también mensaje, que, en consecuencia, no existe un medio neutro y puro. Toda herramienta, todo medio tiene, lejana o próximamente, una fuente de referencia, responde a una concepción del hombre y de la vida.
6. A veces el efecto de un medio es contradictorio con la concepción que le dio origen. A veces es consecuente.
7. Cuando la herramienta que se maneja es delicada o muy afilada, hay que tener especiales precauciones en su utilización. Nunca se es demasiado prudente en estos casos. La evaluación es una de estas herramientas. Nunca es indiferente ni superficial. Tiene un alto grado de penetrabilidad. Alcanza, con mayor velocidad y facilidad que otros elementos, a todos los sectores involucrados en un sistema educativo. Se constituye en refuerzo de objetivos

¹ Jefe de la Unidad de Administración y Planeamiento de la Educación del Dpto. de Asuntos Educativos de la OEA, Washington, D.C. EE.UU.

y en objetivo en sí. Es el mecanismo regulador por excelencia del flujo estudiantil.

8. Es deber y responsabilidad de quienes trabajamos en educación participar en este repensar y en este rehacer.

El Contexto

Las últimas décadas de educación latinoamericana se han caracterizado por una constante y fuerte política de expansión cuantitativa de la oferta escolar, alcanzando los países en su conjunto logros notables en el desarrollo acelerado de los diversos niveles y modalidades del sistema escolar. Los resultados de esta política de expansión acelerada de la oferta educativa fueron expresados casi exclusivamente en términos de índices estadísticos nacionales (globales) referidos a los logros en la absorción de la población en edad escolar, incrementos en la escolaridad promedio de los países, expansión relativa de los diferentes niveles y modalidades del sistema, etc., en términos cuantitativos.

Esta producción de índices nacionales para reflejar el crecimiento del sistema escolar, conjuntamente con los principios políticos de unidad nacional y las oposiciones culturales dicotómicas (colonialistas), heredadas por nuestros sistemas escolares y políticos, produjeron un tipo de expansión contradictorio con

ciertos avances paralelos de la teoría curricular y estrategias de enseñanza aprendizaje que promueven como más efectivas, en términos de resultados académicos y educativos, las medidas de flexibilización de planes, programas y métodos; especialmente cuando las nuevas poblaciones masivamente absorbidas por el ahora expandido sistema escolar manifiestan problemas de adaptación real a sus exigencias tradicionales.

Por otra parte, la expansión de la base de educación primaria presiona y obliga a expandir a su vez los niveles medios y superiores, Ahora es el sistema educativo mismo el que manifiesta quejas: la preparación de los alumnos de primaria es detestable, no tienen hábitos de estudio, hay que perder tiempo enseñando cosas elementales. Es la queja de la enseñanza media con respecto a la básica, pero también es la queja de la enseñanza superior con respecto a la media, resumiéndose ambas en un clamor: **"Perdemos calidad en nuestra enseñanza"**.

Estas deficiencias sentidas y reales no fueron definidas adecuadamente: la correlación obvia de los neoyesingresantes al sistema educativo, con una situación socioeconómica deficiente, hicieron relacionar el éxito académico con el hogar del estudiante y no con la oferta escolar propiamente dicha. Se llegó a sugerir que la escuela no tenía importancia alguna académicamente

hablando y que, en consecuencia sería conveniente redefinir su rol subrayando sus funciones socializadoras y rituales y aún aquellas relacionadas con el cuidado de los niños, liberando a las madres de esta tarea, por sobre las funciones clásicas relacionadas con las aspiraciones de formación académica que establecen los profesionales del ramo educativo. El obvio extremismo de estos análisis obligó a reabrir una vez más la reflexión sobre los factores condicionantes del rendimiento escolar. Obligó a preguntarse nuevamente cuál era la forma, la naturaleza de la interacción entre los elementos endógenos y exógenos al sistema escolar. La educación formal es ciertamente un hecho político de primera importancia. Ciertamente es que el proceso de democratización no descansa sólo en la escuela, pero pasa inevitablemente por ella.

En cuanto a institución, la educación formal representa la legitimación objetiva de los valores de una cultura determinada. Esta cultura puede o no corresponder a la cultura del grupo social de donde provienen los estudiantes.

La educación tiene menos importancia como hecho económico (formación de mano de obra), que como hecho social, político y cultural (ocupación útil del tiempo libre, democratización, ritos de pasaje, legitimación de instituciones culturales, etc.). Así, el análisis de la demanda se refiere más intensamente al

estudio de los aspectos sociales, políticos y culturales de la población involucrada que al cálculo proyectivo del desempeño de tareas en las áreas de actividad económica asignada a la zona que la población afectada habita.

Además, para entrar en el tema de la evaluación, antes es necesario dejar planteado el problema de la educación. Y hay que plantearse en concreto. Hay que mencionar que es América Latina la que está en juego. Y que América Latina es un continente especial, un continente cuya originalidad se nos escapa a menudo. Nos pensamos occidentales y con buenas razones: tenemos las mismas religiones y nos vestimos como los europeos; tenemos las mismas escuelas o, al menos buenas imitaciones de los originales europeos o norteamericanos; hacemos arte de manera similar, con el modelo siempre a la vista.

Hasta nos divertimos de manera parecida: nuestros grandes hoteles, nuestros estadios, las boites, son occidentales, nos "vinieron", nos llegaron de otro lado, alguien los trajo y los adoptamos, los vimos y los copiamos. ¿Qué hay de original en nosotros, entonces?

Es que en América Latina, desde la Conquista, existen dos realidades opuestas, en una contradicción que oscila desde el enfrentamiento cruento hasta el sometimiento pasivo.

Y aquí está la originalidad, en esa mezcla inacabada e inaceptada. En ese mestizaje no asumido. Un mestizaje que parece avergonzarnos. ¿Es necesario declarar que parte importante de la originalidad no es el mestizaje, sino que nos avergüence? Los que componemos la minoría que detenta el poder no nos sentimos herederos de los conquistadores, sin embargo; sino herederos de los héroes de la Independencia. Pero éstos si que fueron herederos de los Conquistadores material, familiar y espiritualmente.

Las asimetrías en la relación de etnias que encontramos en toda Latinoamérica sin excepción, responden básicamente al esquema colonial: los nativos, los no blancos, son seres inferiores que requieren evangelización y educación para que no queden irredentos. Necesariamente la escuela latinoamericana sigue esta línea y con muy buenas razones: no es que los nativos sean inferiores; su falta de educación los inferioriza al enajenarles las herramientas intelectuales y técnicas para sobrevivir en una sociedad evolucionada.

Efectivamente, el problema es étnico en su carácter. Cultural en su esencia. Cuesta aceptarlo puesto que este es un problema resuelto jurídicamente, pero sólo en el papel de la ley, no en el cumplimiento.

A los educadores este problema les espanta. Su solo enunciado pareciera ofensivo para el maestro y ofensivo para el niño. ¿Cómo podría subsistir siquiera una escuela que no creyera en la educabilidad del niño.

Pero la escuela es parte del problema: buscando igualdad de oportunidades parecería que hubiera determinado la desigualdad". Los grupos en oposición asumen la escuela de diferente manera y le atribuyen roles también diferentes.

Para unos, nosotros realmente, hay valores que adquieren el significado de postulados, supuestos que no requieren demostración, axiomas que no necesitan enunciarse: el conocimiento vale, los libros valen, la ciencia vale, la poesía vale, el pensamiento lógico vale. La escuela no necesita demostrar el valor de lo que hace. No siente siquiera la necesidad de enseñar que valen, ya que la sociedad, la cultura occidental toda, empapa sus componentes con estas concepciones y las refuerza continuamente.

Pero ¿qué sabemos del pensamiento o los valores de los grupos dominados? Tenemos algo más que una sospecha de que se trata de puntos de partida diferentes, de que hay unos 1.500 años de historia distinta. Por una parte no se nos ocurriría pensar que un selvático que nunca ha visto un libro comience apreciándolo (probablemente, comenzará temiéndole por las virtudes

mágicas que le reconocerá). Pero por otra parecería que creemos realmente que la ciudadanía de un país confiere este carácter, estos valores.

La ponencia

Desafiar una práctica y particularmente una teoría, es un asunto delicado. Pues si bien un desafío puede simplemente surgir por la aparición de situaciones nuevas o inesperadas en las cuales no hay experiencias prácticas o para las cuales la teoría no tiene respuestas preparadas, también un desafío puede existir porque no hemos sido capaces percibir una realidad, nuestra realidad, y asumirla consecuentemente.

En esta ponencia se adopta la segunda posición, aún a sabiendas de que implica una crítica fuerte, autocrítica en este caso, y que pudiera incomodar a algunos y frustra a otros.

La primera realidad que no hemos sido capaces de percibir o de asumir consecuentemente en América Latina, se refiere a un planteamiento de carácter general relacionado con el fenómeno educativo: por tratarse de un fenómeno cultural, sus desarrollos teóricos se encuentran a menudo atendiendo a cuestiones que no siempre es posible o conveniente universalizar, incorporándolas a una teoría disciplinaria. Nunca será conveniente, por ejemplo, hacer una aplicación en

nuestra práctica educativa de una teoría educativa desarrollada en un contexto cultural distinto al de nuestra realidad. Es necesario, para atender a la adaptación de una teoría, primero despojar a la teoría de aquellos elementos espúreos (propios del contexto en que se desarrolló, no generalizables) producto de los desafíos de gentes concretas en una situación determinada, en un momento dado, con una historia propia. Adaptar una teoría es atender a los desafíos de otra gente, en otra situación, en otro tiempo, con otra historia.

La función educativa y, en consecuencia, la función subordinada de la evaluación, solo tienen sentido entonces si están referidas a gentes concretas en situaciones concretas, no sustituibles por promedios estadísticos. Una reflexión sobre las gentes y las situaciones viene a ser una condición sine qua non para entender el fenómeno educativo y, específicamente, el componente evaluativo de ese fenómeno.

Más claramente que otras actividades humanas, la ciencia por ejemplo, la educación es un fenómeno cultural. Un producto de una determinada cultura, vale decir, de la interacción dialéctica entre hombres concretos en y con situaciones concretas. Su función específica es revelar significados, dar a conocer el significado del Hombre, el Mundo y sus relaciones, que una determinada cultura acepta como la Verdad.

La evaluación, el acto evaluativo, más definidamente aún que la educación, resulta ser de profunda significación cultural: es como el modo de vinculación entre la educación y la cultura, ya que necesariamente se refiere a los valores (la axiología) de una cultura y a la forma aceptada de manifestación de esos mismos valores.

Toda valoración lleva implícita una obvia comparación de un objeto con una determinada escala de valores. Ahora, no siempre es tan evidente que la escala de valores sea una manifestación particular. Efectivamente, las escalas de valores son engañosamente universales; así, valores como honestidad, lealtad, disciplina, amor filial, solidaridad, racionalidad, aunque aparecen en todas las culturas, ocupan órdenes de importancia diversos, pero allí están, constituyen la "Ley natural" de la especie humana.

Sin embargo, de cultura a cultura, de país a país, aún de región a región, la forma de expresión de estos valores y el juego dialéctico implícito en ellos es extraordinariamente diferente. La función de la escuela puede ser descrita en términos funcionales con estas escalas de valores y su correspondiente expresión.

A su vez, la función evaluativa puede ser vista como una intermediación entre la función escolar y el conjunto de valores de una sociedad determinada.

Entonces la primera conclusión derivada de estas afirmaciones es que no existirán normas de validez universal en los campos educativos o evaluativos. No existiría una ciencia de la educación, solamente lentos incrementos particulares de una actividad asociada inevitablemente a las concepciones axiológicas de los grupos que la generan y la desarrollan.

Este es también el primer desafío, el desafío básico. La práctica educativa, la práctica evaluativa en la región latinoamericana, deben responder armónicamente a la cultura latinoamericana. Se puede afirmar que en este momento no responde sino a las manifestaciones culturales de los grupos minoritarios.

La teoría y la práctica educativa reconocida en América Latina es la teoría y práctica desarrollada en Europa Occidental y los Estados Unidos. La teoría y práctica evaluativa es producto de la inventiva norteamericana; la forma en que ésta es concebida y aplicada naturalmente refleja los problemas de la sociedad norteamericana tal y como son apreciados por la cultura norteamericana y su desarrollo continuo y espectacular refleja la bondad de sus hallazgos juzgados desde el punto de vista de esa misma cultura. Vale la pena recordar aquí que las críticas más seriamente planteadas a la concepción evaluativa norteamericana, en el contexto de los

Estados Unidos, ocurren conjuntamente con la emergencia de los grupos minoritarios de cultura diferente a la predominante; es decir, la teoría comienza a discutirse sólo cuando es rechazada como elemento extraño a una cultura.

Para ilustrar este aserto, conviene examinar algunos casos de vinculación entre el desarrollo evaluativo y la cultura predominante de los Estados Unidos, mencionando de paso las diferencias con respecto a Latinoamérica, de donde se podría deducir la dirección que podrían tener nuestras respuestas a los desafíos de nuestra realidad.

Una reflexión sobre estos puntos parece especialmente apropiada en esta ocasión. Estados Unidos, una sociedad particular, desarrolla una disciplina: la evaluación educativa, condicionada naturalmente por su propio medio. La escala de valores predominante, la forma de expresión de esta escala y la modalidad organizativa del sistema escolar son hitos importantes de diferencia con el medio latinoamericano, que está utilizando sin esfuerzo alguno de recreación aquella disciplina desarrollada por los Estados Unidos.

La noción de igualdad básica de todos los hombres (noción restringida originalmente a una determinada homogeneidad blanco-europeo) explica las desigualdades de orden social y económico en términos de competencia,

esfuerzo individual, supervivencia del más apto.

En América Latina hay una noción básica, original de desigualdad (social) que pretende corregir sus efectos sociales y económicos a través de la solidaridad y la hermandad.

De este modo, en la sociedad norteamericana los puntos más altos de la escala de apreciación valórica se refieren a logros individuales: autodisciplina, voluntad fuerte. En la sociedad latinoamericana el logro individual está matizado por su efecto grupal. Habrá ocasiones en que un individuo deberá ocultar su fuerza, su autodisciplina, para evitar sanciones sociales que pueden llegar hasta el ostracismo.

El énfasis en lo individual

Resulta reiterativo referirse a la evaluación educativa como un ejercicio de apreciación de diferencias individuales. El desarrollo estadístico, las teorías de medición, las reflexiones conceptuales, tienen esta inclinación. Pero este énfasis es natural sólo en donde el contexto cultural subraya esta aproximación vinculada a una concepción social "darwinista" —la supervivencia del más apto—, como a concepciones trascendentes judeo-protestantes que destacan la relación

personal con la divinidad por sobre la relación colectiva.

En Estados Unidos este enfoque es natural; no ocurre así en otros lugares. Compárense a este respecto los numerosos testimonios de incompreensión casi absoluta de este acento en lo individual que nos ofrecen los estudios de las culturas autóctonas americanas. O piénsese en la actitud solidaria al extremo de la complicidad que se observa entre los estudiantes latinoamericanos al rendir pruebas o exámenes. No se trata de un mal caso de deshonestidad colectiva o de deterioro de los valores morales. Más bien pareciera tratarse de un choque de valores: la solidaridad enfrentada a la honestidad; el éxito del grupo frente al éxito individual; la lealtad con los compañeros enfrentada al respeto a los profesores; el sentido de compañerismo contra el sentido de justicia: alumnos —como grupo— enfrentados a profesores —como grupo y como individuos—. Así al menos fue observado en

Chile luego de encuestas realizadas entre los miembros de la juventud estudiantil católica hace algunos años. Observaciones informales realizadas en los sistemas escolares argentino y uruguayo me confirmaron esta noción de conflicto valorativo en relación con pruebas y exámenes.

Si aceptamos esta noción de choque de valores, ciertamente necesitamos

prácticas evaluativas que efectivamente la consideren. Estas prácticas evaluativas probablemente exigirán una revisión de algunos aspectos teóricos.

El énfasis en el cientificismo.

La temprana asociación entre el valor de una cosa —problema filosófico— y la performance, comportamiento o resultado obtenido con dicha cosa, ha marcado el desarrollo de la teoría evaluativa desplazando la preocupación secundaria (performance) a la primaria (valor).

Este fenómeno se produce con toda naturalidad sin conflictos mayores en los Estados Unidos; en cambio en América Latina y en otros países provoca inacabables debates.

Se presenta aquí otra instancia de la profunda influencia que un medio cultural determinado tiene en el desarrollo teórico de una disciplina y más aún en su aplicación.

El enfoque cientificista subraya los efectos: el enfoque axiológico subraya los principios. El cientificismo exige medir; la preocupación por los valores exige reflexionar.

La medición requiere precisiones susceptibles de ser instrumentalizadas; la reflexión exige enmarques teóricos totalizadores con respecto al fenómeno.

Es decir, dependiendo del énfasis inicial, parecería que pudiéramos tener otra teoría u otra práctica evaluativa.

Un probable efecto lateral del enfoque científicista en el desarrollo de la teoría y práctica evaluativa es la existencia de una zona de confusión demasiado amplia entre las metodologías evaluativas y las metodologías de la investigación científica.

La mecanización de los procesos

Hay aspectos de la práctica evaluativa que parecen derivarse naturalmente de las concepciones teóricas puras y, sin embargo, examinándolos desde el punto de vista cultural, esa derivación pierde generalidad para convertirse nuevamente en una importante solución particular.

En la práctica derivada de la teoría clásica de evaluación educativa, se procede a emitir juicios sobre entes complejos a través de la adición de las evaluaciones correspondientes a sus elementos. Es obvio que es posible pensar otras alternativas de diseño teórico: fenomenológicas, sistémicas, dialécticas, por ejemplo; sin embargo este enfoque atomístico de carácter positivista es el único registrado en la teoría evaluativa.

Una explicación pudiera encontrarse nuevamente, en el ambiente cultural norteamericano. En la cultura predominante en los Estados Unidos los

elementos económicos juegan un papel preponderante y, entre éstos, una solución típicamente norteamericana corresponde al proceso industrial de línea de montaje que, justamente, opera con altísima eficiencia descomponiendo una tarea en sus elementos, un aparato en sus componentes, etc. Pero no sólo en los aspectos económicos encontramos esa aproximación; el propio concepto de equipo (team), en Estados Unidos, difiere notablemente del que se posee en América Latina. En Estados Unidos el team es un mecanismo que funciona bien si cada "pieza" cumple su cometido a la perfección, con territorio y movimientos claramente delimitados y ensayados hasta el automatismo. El coach es el real cerebro del equipo: planifica y toma decisiones.

En América Latina el concepto de equipo implica básicamente esprit de corps. Sobre esta base se empieza a construir una forma de integración en la que se importan tanto las presunciones de eficiencia como los aportes a ese esprit de corps.

En suma, se enfrentan una tendencia atomística positivista y una tendencia fenomenológica totalizadora. Aunque realmente no hay un enfrentamiento, ya que la teoría evaluativa sólo ha acogido el primer enfoque.

Del mismo modo, la excelente solución económica y administrativa caracterizada por un currículo flexible,

individualizado y electivo, consonante con estos valores, resulta la fuente más seria de problemas para los latinoamericanos que se incorporan al sistema escolar norteamericano. Pierden dramáticamente su grupo de referencia: el grupo curso, grupo al cual debían solidaridad y lealtad. La ampliación numérica del mismo y sus subdivisiones en grupos de corta permanencia eliminan el fuerte control y "espíritu de equipo" que grupos relativamente pequeños y permanentes ejercen entre sus miembros componentes.

Este tipo de fenómenos ha influido ciertamente en el desarrollo de la disciplina evaluativa y, al mismo tiempo, son los que hacen exigir un mayor grado de correspondencia entre el fenómeno latinoamericano y el fenómeno evaluativo. En todo caso, buena parte del escepticismo latinoamericano frente a ciertas prácticas evaluativas modernas, proviene de una especie de reacción automática de repugnancia intelectual a "desarmar" totalidades.

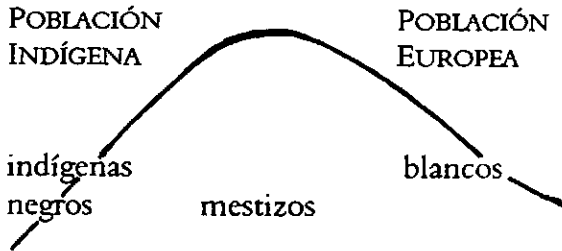
Podemos seguir explotando estas líneas de pensamiento que establecen oposiciones elementales entre la cultura norteamericana y la cultura latinoamericana. Pero este ejercicio sólo ilustra la introducción al desafío real; sólo dice que es posible conseguir alternativas a la teoría y práctica establecida. Es con confrontación de mi mente con otras mentes.

Los evaluadores latinoamericanos debemos explorar la realidad de nuestros países para enfrentar esa realidad, a nosotros mismos y a las teorías evaluativas.

Nosotros los evaluadores latinoamericanos, nos parecemos demasiado a otros. No somos realmente representativos de las gentes que habitan nuestros países. Porque así como estas entidades nacionales son distintas entre sí a veces, como abstracciones — promedios, rentas, per cápita, etc.— guardan mayor semejanza entre sí que internamente. Los blancos de Lima tienen una relación mucho mayor de semejanza con los porteños de Buenos Aires que con sus connacionales de la Sierra. La población educada de Santiago de Chile se siente mucho más cercana a los modos "gringos" que a los modos mapuches.

En fin, podríamos seguir oponiendo muchas dualidades, pero no hace falta. Más bien es menester subrayar la importancia que numéricamente tienen estas poblaciones tan distintas de nosotros. Estamos hablando de un continuun poblacional en que un extremo está conformado por la población blanca, culturalmente cercana a la Europa Occidental y el otro, por la población autóctona culturalmente indígena americana. La distribución del resto de la población no es simétrica, sino que está fuertemente cargada hacia lo no europeo.

Continuum Poblacional de América Latina



En la medida en que aplicamos esta noción a la situación económica, social y particularmente educativa, de la población, podremos ver que los índices mayores de situaciones "negativas" (pobreza, marginación, ignorancia) coinciden con el grado de "indianización" de la población.

Hay diversas razones que podrían explicar las causas de esta situación; pero ahora interesa solamente mirar como es nuestra realidad específica y, en consecuencia, como es nuestro desafío. Es en esta realidad en la que debe operar una teoría de la evaluación educacional.

Para empezar, intentando emitir un juicio evaluativo global del éxito de esta población en términos educativos, podríamos tener de partida dos posiciones extremas y contrapuestas: el analfabetismo, el abandono escolar, la alta repitencia, etc., son elementos que conforman un juicio negativo, de fracaso cercano al desastre. Juicio que se emite tanto para el sistema escolar que sirve a

esa población como para la población en sí.

Paradójicamente el juicio del fracaso se convierte en éxito si consideramos que la población —a través de este fracaso escolar— ha logrado detener o hacer más lento un proceso de aculturación. Este "éxito" sería más grande aún si consideramos que presenciamos un proceso de oposición de dos culturas, la una ostentando el poder, la riqueza, la fuerza, las instituciones; la otra sin poder, riqueza, fuerza ni instituciones. El débil venciendo al fuerte o, al menos, oponiendo una resistencia tenaz de siglos.

Es evidente que aquí estamos frente al problema evaluativo primario. ¿Cuáles son los valores de referencia? ¿Cuál es la forma aceptable que adoptan dichos valores? Yéndonos más al extremo aún: ¿Qué pasa con nuestros valores escolares cuando consideramos culturas que hacen una relación diferente con respecto a la noción de progreso? Para nosotros el progreso es cambio; para grupos numerosos de latinoamericanos progreso es permanencia.

¿En función de qué indicadores relacionados con el progreso vamos a evaluar el éxito escolar? Una alternativa muy común de solución es que los evaluadores decidamos subrepticamente a través del desarrollo de determinados instrumentos de evaluación.

Para otra porción muy considerable de gentes latinoamericanas (más de 50 millones de adultos) los valores relacionados con la palabra escrita son profundamente diversos de nuestras ideas sobre el tema —y recuerdo que nuestras ideas son las del sistema escolar—, tan diversos que para algunos la palabra escrita viene a ser un antivalor frente a la palabra oral. Para algunos de ellos la palabra escrita es fuente de engaño, origen de mal; para otros está más asociada con la magia, las fuerzas de lo oculto. Para otros hasta tiene que ver con la falta de hombría.

Cuando evaluamos las escuelas, los éxitos escolares de estos grupos ¿Cómo lo haremos? ¿En función de qué valores? ¿Los nuestros o los de ellos?

Miguel Angel Asturias, guatemalteco, premio Nobel de Literatura, con su visión de artista nos acerca el universo valórico de los grupos iletrados de su país que, incidentalmente, corresponden a más del 50% de una población de más de 7 millones de habitantes. En *Hombres de Maíz*, dice Asturias:

"...carceleros y jueces semejan gente sin juicio, trastornados. El cumplimiento de leyes y reglamentos que nada tienen que ver con la realidad, los convierte en locos, al menos así lo parecen a los ojos de los que no están bajo la influencia extraña de la ley".

El problema para estos iletrados es muy serio si consideramos que son esos

"locos" los que ejercen el poder. Estos son también los dueños de las escuelas donde a lo mejor asisten sus hijos. Lugar éste donde también se aplican leyes y reglamentos (la evaluación escolar, sin ir más lejos) incomprensibles, de locos. Obsérvese a propósito que la noción que una sociedad posee de la ley tiene bastante que ver con la práctica evaluativa.

La conciencia social que entiende la ley como un instrumento para ejercer el poder, tiene consecuencias muy diferentes de aquella que la concibe como un mecanismo de regulación de las relaciones interpersonales. En el primer caso estamos en presencia de la ley mirada desde el punto de vista de quien no posee el poder y observa que la ley la manipula el poderoso. Por esta razón, se siente más libre para no acatar la ley o no cumplirla. La ley es de otros, es un derecho de supervivencia eludirla o burlarla. No siempre este es un problema moral, es más bien un caso de lucha, de oposición, de supervivencia en último término. Desde el punto de vista de estas poblaciones, la ley misma es profundamente inmoral. Por eso en las clases populares de América Latina, un delito no siempre es reprochable; hay una clara diferencia entre maldad e ilegalidad, entre un hombre malo y un delincuente. La formalidad de la ley está absolutamente relacionada con la cultura letrada, que está sujeta a interpretaciones. No basta ser una persona, hay que saber leer y escribir para interpretar la ley.

No está todo dicho en evaluación. No es éste un campo cerrado en el que nuestro aporte será sólo el de los buenos discípulos que serán juzgados en función de lo bien que repitan las lecciones de sus maestros. Por el contrario, lo que necesitamos es la audacia de atrevernos a comprometernos con nuestra propia realidad.

El tamaño del desafío que enfrentamos en América Latina está en directa proporción con la originalidad cultural de este Continente. Los educadores, los evaluadores, tendremos que hacer un enorme esfuerzo de asimilación de nuestra propia realidad que a veces resulta exótica y extraña. Este esfuerzo requerirá un profundo autoexamen que nos lleve a despojarnos de imágenes hechas y a mirar con ojos nuevos historias muy antiguas.

Un ejemplo extremo de la tarea que propongo estará dado por la reflexión que genere un mito recogido por antropólogos peruanos entre los habitantes de la Sierra de su país². Se trata del mito de la escuela, que fue narrado más o menos así:

"Yo puedo ayudarte, le dijo la Luna a Suscristu, para que derrotes a tu hermano el Inka Ri. Con esto que te voy a dar el Inka va a asustarse. Suscristu en una pampa oscura le enseñó al Inka el papel que le había dado la Luna. El Inka se asustó al no poder entender la escritura que había en el papel. El Naupa Machu se alegró mucho cuando supo que el Inka se había muerto.

Ahora el Naupa vivía en una montaña que se llamaba Escuela. Estaba gozándose de los que habían pegado a la Pacha Mama. En eso pasaron los dos hijos del Inka que Andaban buscando a su padre y a su madre. El Naupa les dijo: "Vengan, vengan, les voy a revelar donde está el Inka y dónde está la Pacha Mama". Los niños contentos fueron a la escuela.

El Naupa quería comérselos y les dijo: "Pacha Mama ya no quiere al Inka. El Inka se ha amistado con Suscristu y ahora viven juntos como dos hermanitos. Miren la escritura, aquí está dicho". Los niños tuvieron mucho miedo y se escaparon. Desde entonces, por venganza todos los niños deben ir a la escuela".

Una interpretación elemental de esta historia revela una recepción del mensaje "civilizador" de profundo interés. El Inka fue un perfecto héroe cultural, enseñó el leguaje, la agricultura, la ganadería y edificó la capital del mundo, Cuzco. El Inka conversaba con la Madre Tierra llevándole regalos y pidiéndole favores.

El hermano menor Suscristu, rival y enemigo del Inka, Inka español, logra suplantar a su hermano mayor con el socorro de varias fuerzas asociada a la oscuridad: la Luna, la escritura. La escritura es usada para pretender dar validez a un hecho falso. Los hijos del Inka van contentos a la escuela atraídos por la invitación mentirosa del Naupa, ya que éste mal podría revelarles donde se hallaban sus padres, puesto que habían sido asesinados por Suscristu. Su verdadero objetivo era devorar a los niños; con este fin trata de hacerles creer

que no hay oposición alguna entre Suscristu y el Inka o la Pacha Mama. En otros términos, la escuela niega que exista oposición entre la cultura andina y la cultura letrada y que esta última ahorque a la Tierra en lugar de conversar con ella.

Este mito fue recolectado no hace cinco años y como todo mito corresponde a las creencias profundas de una sociedad. ¿No es sorprendente que después de cerca de quinientos años de esfuerzos educativos la creencia esté tan profundamente en oposición con los valores enseñados?

² UNESCO, Universidad del Pacífico: Folklore y Educación (Ensayo sobre las posibilidades educativas del folklore Andino). Lima Perú. s.f.

Lo que quiere decir hablar*

Si el sociólogo tiene un papel, éste sería más bien el de dar armas que el de dar lecciones.

Yo he venido para participar en una reflexión y para tratar de proporcionar a aquellos que poseen experiencia práctica en determinado número de problemas pedagógicos, los instrumentos que propone la investigación para interpretarlos y comprenderlos.

Así, si mi discurso resulta decepcionante, incluso deprimente a veces, no es porque me guste desanimar, sino todo lo contrario; es que el conocimiento de las realidades lleva al realismo. Una de las tentaciones de la profesión de sociólogo es lo que los propios sociólogos han llamado el sociologismo, es decir, la tentación de transformar las leyes o regularidades históricas en leyes eternas. De ahí la dificultad para comunicar los productos de la investigación sociológica. Hay que situarse constantemente entre dos papeles: por un lado el de aguafiestas y, por otro, el de cómplice de la utopía.

El día de hoy quisiera tomar como punto de partida para mi reflexión el cuestionario que algunos de ustedes han preparado para esta reunión. He elegido éste con la finalidad de que mi discurso tenga raíces tan concretas como sea posible, y evitar (lo que me parece una de las condiciones prácticas para que exista una relación de comunicación verdadera) que el que tiene la palabra, el que posee el monopolio del hecho de la palabra, imponga por completo la arbitrariedad de sus interrogantes, la arbitrariedad de sus intereses. La conciencia de la arbitrariedad de la imposición de la palabra se evidencia hoy en día cada vez más, tanto entre los que monopolizan el discurso como

* Intervención durante el congreso de la AFEF, Limoges, 30 de octubre de 1977, publicada en *Le français aujourd'hui*, 41, marzo de 1978, pp. 4-20 y Suplemento del núm. 41, pp. 51-57. ✎

entre los que lo padecen. ¿Por qué en ciertas circunstancias históricas, en ciertas situaciones sociales, sentimos angustia o malestar ante ese abuso de autoridad que entraña siempre el acto de tomar la palabra en situación de autoridad, o, si se quiere, en *situación autorizada*? El modelo de esta situación es la situación pedagógica.

Así, para disolver ante mí mismo esta ansiedad, he tomado como punto de partida las preguntas que se ha planteado *realmente* un grupo entre ustedes, y que se pueden plantear todos.

Las preguntas giran en torno a las relaciones entre la lengua escrita y la oral y podrían formularse de la siguiente manera: “¿Se puede enseñar la lengua oral?”

Esta pregunta es una presentación de una antigua pregunta que ya encontramos en Platón: “¿Se puede enseñar la excelencia?” Es una pregunta medular. ¿Es posible enseñar algo? ¿Se puede enseñar algo que no se aprende? ¿Se puede enseñar aquello con lo cual se enseña, es decir, el lenguaje?

Este tipo de interrogante no surge en cualquier momento. Si, por ejemplo, se plantea en tal o cual diálogo de Platón, se debe, me parece a mí, a que la cuestión de la enseñanza se le plantea a la enseñanza cuando ella misma está en crisis. Porque la enseñanza está en crisis hay una interrogación crítica de lo que es enseñar. En épocas normales, en las fases que podríamos llamar orgánicas, la enseñanza no se interroga sobre sí misma. Una de las propiedades de una enseñanza que funciona demasiado bien —o demasiado mal— es la seguridad en sí misma, esa especie de seguridad (no es una casualidad el que se hable de “seguridad” respecto del lenguaje) que es resultado de la certeza de ser no sólo *escuchado*, sino *entendido*, una certeza que es característica de cualquier lenguaje de autoridad o autorizado. Esta interrogante no es pues intemporal, sino histórica. Sobre esta situación histórica quería yo reflexionar. Esta situación está vinculada con el estado en que se encuentra la relación pedagógica, en que se encuentran las relaciones entre el sistema de enseñanza y lo que se llama la sociedad global, es decir, las clases sociales, en que se encuentra el lenguaje, la situación escolar. Yo quería tratar de mostrar que a partir de las preguntas concretas que plantea el uso escolar del lenguaje se pueden plantear a la vez las preguntas más fundamentales de la sociología del lenguaje (o de la sociolingüística) y de la institución escolar. En efecto, me parece que la sociolingüística

se habría librado mucho antes de la abstracción si se hubiese propuesto como espacio de reflexión y de constitución ese espacio tan particular pero tan ejemplar que es el escolar, si se hubiese propuesto como objeto ese uso tan particular que es el uso escolar del lenguaje.

Tomaré el primer conjunto de preguntas: ¿Piensa usted enseñar el lenguaje oral? ¿Cuáles son las dificultades con las que tropieza? ¿Encuentra usted resistencias? ¿Se enfrenta usted a la pasividad de los alumnos? . . .

De inmediato se me ocurre preguntar: ¿Enseñar el lenguaje oral? Pero, *¿cuál lenguaje oral?*

Aquí hay algo implícito, como en cualquier discurso oral o incluso escrito. Hay una serie de suposiciones que cada quien aporta al hacer esta pregunta. Considerando que las estructuras mentales son estructuras sociales interiorizadas, es muy posible introducir en la oposición entre escrito y oral una oposición que es clásica entre lo distinguido y lo vulgar, lo sabio y lo popular, de manera que resulta muy probable que lo oral lleve aparejada toda una atmósfera populista. Enseñar el lenguaje oral sería así enseñar ese lenguaje que se enseña en la calle, lo cual lleva ya a una paradoja. En otras palabras, ¿acaso la cuestión no está en la naturaleza misma de la lengua que se enseña? O, de otro modo, ¿acaso ese lenguaje oral que quieren enseñar no es sencillamente algo que ya se enseña, de manera muy desigual, según las instituciones escolares? Sabemos, por ejemplo, que las diferentes instancias de la enseñanza superior enseñan el lenguaje oral de maneras muy desiguales. Las que preparan para la política, como la Escuela Nacional de Administración o la de Ciencias Políticas, enseñan mucho más el lenguaje oral y le dan una importancia mucho mayor en las calificaciones escolares que aquellas que preparan para la enseñanza o para la técnica. Por ejemplo, en la Escuela Politécnica, se hacen resúmenes, mientras que en la Escuela Nacional de Administración se hace lo que llaman un "gran oral", que es exactamente una conversación social, que requiere un determinado tipo de relación con el lenguaje, un tipo de cultura. Decir "enseñar el lenguaje oral" sin decir nada más no tiene nada de nuevo, se hace ya mucho. Este lenguaje oral puede ser el de una conversación social, o el de un coloquio internacional, etcétera.

Así pues, preguntarse, ¿hay que enseñar el lenguaje oral?, y ¿cuál lenguaje oral?, no basta. También hay que preguntarse

quién va a definir cuál lenguaje oral hay que enseñar. Una de las leyes de la sociolingüística es que el lenguaje que se emplea en una situación particular no depende sólo de la competencia del locutor en el sentido chomskiano del término, como lo cree la lingüística interna, sino también de lo que yo llamo el mercado lingüístico. Según el modelo que propongo, el discurso que producimos es una “resultante” de la competencia del locutor y del mercado en el cual se encuentra su discurso; el discurso depende en parte (una parte que habría que apreciar más rigurosamente) de las condiciones de recepción.

Cualquier situación lingüística funciona como un mercado en el cual el locutor coloca sus productos y lo que él produzca para este mercado dependerá de sus previsiones sobre los precios que alcanzarán sus productos. Querámoslo o no, al mercado escolar ya llegamos con una previsión de cuáles serán las ganancias o las sanciones que habremos de recibir. Uno de los grandes misterios que debe resolver la sociolingüística es esa especie de sentido de la aceptabilidad. Nunca aprendemos el lenguaje sin aprender, *al mismo tiempo*, sus condiciones de aceptabilidad. Ello equivale a decir que aprender un lenguaje es aprender al mismo tiempo qué tan redituable será en tal o cual situación.

Aprendemos de manera inseparable a hablar y a evaluar por anticipado el precio que recibirá nuestro lenguaje; en el mercado escolar —y en ello el mercado escolar presenta una situación ideal para el análisis—, este precio es la calificación, y ésta implica muy a menudo un precio material (si no se saca una buena calificación en el resumen para el concurso de la Escuela Politécnica, se acabará siendo administrador en el Instituto Nacional de Estadística y Estudios Económicos, y ganando un sueldo de hambre...). Así, cualquier situación lingüística funciona como un mercado en el cual se intercambia algo. Claro que este algo son palabras, pero estas palabras no sólo están hechas para comprenderse; la relación de comunicación no es una simple relación de comunicación, sino también una relación económica en la cual está en juego el valor del que habla: ¿Ha hablado bien o mal? ¿Es brillante o no? ¿Es alguien con quien se puede uno casar?...

Los alumnos que llegan al mercado escolar tienen una visión anticipada de las posibilidades de recompensa o del castigo que

merece tal o cual tipo de lenguaje. Dicho con otras palabras, la situación escolar como situación lingüística de un tipo particular ejerce una censura terrible sobre todos aquellos que prevén con conocimiento de causa cuáles son sus posibilidades de ganancias o de pérdidas según la competencia lingüística de que disponen. Y el silencio de algunos no es más que un interés bien comprendido.

Uno de los problemas que plantea este cuestionario es el de saber *quién* gobierna la situación lingüística escolar. ¿El profesor es el que está al mando? ¿En verdad le corresponde a él tomar la iniciativa de definir la aceptabilidad? ¿Acaso domina las leyes del mercado?

Todas las contradicciones con las que tropiezan los que se lanzan a la experiencia de enseñar el lenguaje oral son consecuencia de la siguiente proposición: en lo que se refiere a la definición de las leyes del mercado específico de su clase, la libertad del profesor es limitada, ya que él nunca podrá crear más que un “imperio dentro de un imperio”, un subespacio en el cual quedan suspendidas las leyes del mercado dominante. Antes de proseguir, es necesario recalcar el carácter tan peculiar del mercado escolar: está dominado por las exigencias imperativas del profesor de francés,²⁷ que está legitimado para enseñar lo que no debería enseñarse si todo el mundo tuviera las mismas oportunidades para tener esta capacidad, y que tiene el derecho de corrección en los dos sentidos del término: la corrección lingüística (“el lenguaje *correcto*”) es producto de la corrección. El profesor es una especie de juez para niños en materia de lengua: tiene derecho de corrección y sanción sobre el lenguaje de sus alumnos.

Imaginemos, por ejemplo, a un profesor populista que rechaza ese derecho de corrección y dice: “Quien quiera tomar la palabra, que lo haga; el más hermoso de los lenguajes es el de *barriada*.” En realidad, cualesquiera que sean sus intenciones, este profesor permanece en un espacio que no obedece normalmente a esta lógica, pues lo más probable es que en el salón de junto haya un profesor que exija rigor, corrección y buena ortografía. . . Mas suponiendo incluso que sea transformado todo un establecimiento escolar, la visión anticipada de las oportunidades que los estudiantes llevan al mercado los impulsará a ejercer una censura anticipada, y se requerirá un tiempo largo para que abduquen su corrección e hiper-

corrección que surgen en todas las situaciones que son lingüísticamente, es decir socialmente, disimétricas (especialmente en la situación de la encuesta). Todo el trabajo de Labov fue posible sólo gracias a un sinnúmero de ardides para destruir la interferencia lingüística que crea el solo hecho de la relación entre un “competente” y un “incompetente”, entre un locutor autorizado y otro que no se siente autorizado; de la misma manera, todo el trabajo que hemos realizado en materia de cultura ha consistido en tratar de superar el efecto de imposición de legitimidad que crea el solo hecho de hacer preguntas sobre la cultura. Hacer preguntas sobre la cultura en una situación de encuesta (que se asemeja a una situación escolar) a gente que no se siente culta excluye de su discurso lo que les interesa de verdad; entonces buscan todo lo que puede parecer cultura; así, cuando uno les pregunta: “¿A usted le gusta la música?”, nunca le darán como respuesta: “Me gusta la cantante Dalida”, sino: “Me gustan los valeses de Strauss”, porque, dentro de la competencia popular, es lo que más se parece a la idea que tienen sobre lo que a los burgueses les gusta. En todas las circunstancias revolucionarias, los populistas siempre se han topado con esa especie de venganza de las leyes del mercado, que nunca parecen afirmarse tanto como cuando uno piensa que las transgrede.

Pero, para volver al punto de partida de esta digresión: ¿Quién define la aceptabilidad?

El profesor es libre de abdicar de su papel de “maestro de habla”, el cual, al producir un tipo determinado de situación lingüística, o al dejar que actúe la lógica misma de las cosas (la tarima, la silla, el micrófono, la distancia, el *habitus* de los alumnos), o al dejar que actúen las leyes que producen un tipo de discurso, elabora un tipo determinado de lenguaje, no sólo en él mismo, sino entre sus interlocutores. Pero, ¿en qué medida puede el profesor manipular las leyes de la aceptabilidad sin meterse en contradicciones extraordinarias, mientras no se cambien las leyes generales de la aceptabilidad? Por esto mismo, la experiencia del lenguaje oral es apasionante. No se puede mencionar este asunto tan medular y a la vez tan evidente sin plantear las preguntas más revolucionarias sobre el sistema de enseñanza: ¿Es posible cambiar la lengua dentro del sistema escolar, sin cambiar todas las leyes que definen el valor de los productos lingüísticos de las diferentes clases que

están en el mercado, sin cambiar las relaciones de dominación en el ámbito lingüístico, es decir, sin cambiar las relaciones de dominación?

Pasaré a una analogía que vacilo en formular, aunque me parezca necesaria: la analogía entre la crisis de la enseñanza del francés y la crisis de la liturgia religiosa. La liturgia es un lenguaje ritualizado que está enteramente codificado (ya se trate de gestos o palabras) y cuya secuencia es totalmente previsible. La liturgia en latín es el caso extremo de un lenguaje que no es comprendido pero que *está autorizado*, y, a pesar de todo, funciona en ciertas condiciones como lenguaje, y satisface a emisores y receptores. En situaciones de crisis, este lenguaje deja de funcionar: ya no produce su principal efecto, que es el de *hacer creer*, hacer respetar, aceptar hacer que se le acepte, aunque no se le comprenda.

El problema que plantea la crisis de la liturgia, ese lenguaje que ya no funciona, que ya no se oye, en el cual ya nadie cree, es la cuestión de la relación entre el lenguaje y la institución. Cuando un lenguaje está en crisis y surge la pregunta de qué lenguaje se debe hablar, es que la institución está en crisis y se plantea la cuestión de la autoridad delegadora: de la autoridad que dice cómo se debe hablar y que otorga autoridad y autorización para hablar.

A través de esa digresión por el ejemplo de la Iglesia, quisiera hacer la siguiente pregunta: ¿es posible separar la crisis lingüística de la crisis escolar? ¿No es la crisis de la institución lingüística la simple manifestación de la crisis de la institución escolar? En su definición tradicional, en la fase orgánica de la enseñanza francesa, la enseñanza del francés no era ningún problema, el profesor de francés se sentía seguro: sabía qué era lo que tenía que enseñar, cómo enseñarlo y se encontraba con alumnos dispuestos a escucharlo, a comprenderlo, y con padres comprensivos hacia esta comprensión. En esta situación, el profesor de francés era un celebrante: celebraba el culto de la lengua francesa, defendía e ilustraba la lengua francesa y reforzaba sus valores sagrados. Al hacerlo, defendía su propio valor sagrado: esto es muy importante porque el ánimo y la creencia son una conciencia oculta para uno mismo de sus propios intereses. Si la crisis de la enseñanza del francés provoca crisis personales tan dramáticas, tan violentas como las que se vieron en mayo del 68 y posteriormente se debe a que, a través del valor de ese

producto de mercado que es la lengua francesa, cierto número de personas defienden, con la espalda contra la pared, su propio valor, su propio capital. Están dispuestas a morir por el francés. . . ¡o por la ortografía! Al igual que aquellos que han pasado quince años de su vida aprendiendo latín, cuando su lengua de pronto se devalúa, se encuentran como si poseyeran empréstitos rusos. . .

Uno de los efectos de la crisis es el de dirigir la interrogación hacia las condiciones tácitas, los supuestos del funcionamiento del sistema. Cuando la crisis saca a la luz cierto número de supuestos, se puede plantear la cuestión sistemática de los supuestos y preguntarse cómo *debe ser* una situación lingüística escolar para que no se planteen los problemas que suelen surgir en situación de crisis. La lingüística más avanzada se une con la sociología en este punto: el principal objeto de la investigación sobre el lenguaje es la explicitación de los supuestos de la comunicación. Lo esencial de lo que ocurre en la comunicación no se encuentra en la comunicación. Por ejemplo, lo esencial de lo que ocurre en una comunicación como la pedagógica está en las condiciones sociales de posibilidad de la comunicación. En el caso de la religión, para que funcione la liturgia romana, se tiene que producir un tipo determinado de emisores y de receptores. Es necesario que los receptores estén predispuestos a reconocer la autoridad de los emisores, que los emisores no hablen por su cuenta sino siempre como delegados, como sacerdotes mandatarios, y que nunca se otorguen la autorización para definir por sí mismos lo que debe decirse y lo que no.

Lo mismo ocurre con la enseñanza: para que funcione el discurso profesoral común, que se enuncia y recibe como algo natural, se requiere una relación de autoridad-creencia, una relación entre un emisor autorizado y un receptor dispuesto a recibir lo que aquél dice, a creer que merece la pena decirse. Es necesario que se produzca un receptor dispuesto a recibir, pero no es la situación pedagógica la que lo produce.

Resumiendo de manera abstracta y rápida, la comunicación en la situación de autoridad pedagógica supone emisores legítimos, receptores legítimos, una situación legítima y un lenguaje legítimo.

Se requiere un emisor legítimo, es decir, alguien que reconozca las leyes legítimas del sistema y que, como tal, sea reconocido y cooptado. Se requieren destinatarios a quienes el emisor reco-

nozca como dignos de recibir, lo cual supone que el emisor tiene poder para eliminar, que puede excluir a “los que no deberían encontrarse allí”; pero esto no es todo; se requieren alumnos dispuestos a reconocer al profesor como profesor, y padres que entreguen una especie de crédito, de cheque en blanco, al profesor. De manera ideal, también es necesario que los receptores sean relativamente homogéneos desde el punto de vista lingüístico (es decir, social), homogéneos en cuanto al conocimiento de la lengua y al *reconocimiento* de la lengua, y que la estructura de grupo no funcione como un sistema de censura capaz de prohibir el lenguaje que debe utilizarse.

En ciertos grupos escolares donde predomina lo popular, los niños de las clases populares pueden imponer la norma lingüística de su medio y desprestigiar a aquellos que Labov llama los despistados y que tienen un lenguaje para el maestro, un lenguaje que “da buena impresión”, es decir, afeminado y algo adulator. Puede entonces ocurrir que, en ciertas estructuras sociales, la norma lingüística escolar tropiece con una contranorma. (Inversamente, en las estructuras predominantemente burguesas, la censura del grupo de iguales se ejerce en el mismo sentido que la del profesor: el lenguaje que no es “correcto” se autocensura y no puede producirse en una situación escolar.)

La situación legítima es algo en lo cual interviene a la vez la estructura del grupo y el espacio institucional dentro del que funciona este grupo. Por ejemplo, existe toda una serie de signos institucionales de la importancia, y en especial un lenguaje de la importancia (éste tiene una retórica particular cuya función es decir cuán importante es lo que se dice). Este lenguaje de la importancia se comporta tanto mejor cuanto más eminente es la situación en la que uno se encuentra: en una tarima, un lugar consagrado, etcétera. Entre las estrategias de manipulación de un grupo está la manipulación de las estructuras del espacio y de los signos institucionales de la importancia.

Un lenguaje legítimo es un lenguaje con formas fonológicas y sintácticas legítimas, es decir, un lenguaje que responde a los criterios acostumbrados de gramaticalidad, y que dice constantemente, además de lo que dice, que lo dice bien. Por ello lleva a creer que lo que dice es cierto: ésta es una de las formas fundamentales de presentar lo falso por lo cierto. Entre los efectos políticos del lenguaje dominante está el siguiente: “Lo dice bien, es muy probable que sea cierto.”

* Este conjunto de propiedades *que forman un sistema* y que se encuentran reunidas en el estado orgánico de un sistema escolar define la aceptabilidad social, el estado en el cual se transmite el lenguaje: es escuchado (es decir, creído), obedecido, entendido (comprendido). En casos extremos, la comunicación se realiza a medias palabras. Una de las propiedades de las situaciones orgánicas es el hecho de que el lenguaje mismo —la parte propiamente lingüística de la comunicación— tiende a hacerse secundario.

En el papel de celebrante que incumbía con frecuencia a los profesores de arte o de literatura, el lenguaje ya no era casi más que una interjección. El discurso de celebración, el de los críticos de arte, por ejemplo, no dice gran cosa además de una “exclamación”. La exclamación es la experiencia religiosa fundamental.

En una situación de crisis, este sistema de crédito mutuo se derrumba. Se parece a una crisis monetaria: uno se pregunta respecto de todos los títulos que circulan si estarán respaldados por algo.

No hay nada que ilustre mejor la libertad extraordinaria que otorga al emisor una conjunción de factores favorecedores que el fenómeno de la *hipocorrección*. Este fenómeno es el inverso de la *hipercorrección* y es característico de la forma de hablar del pequeño burgués; sólo es posible porque el que transgrede la regla (Giscard, por ejemplo, cuando no marca la concordancia del participio pasado) manifiesta de otras formas, con otros aspectos de su lenguaje, como su pronunciación, y también con todo lo que es, todo lo que hace, que podría hablar con corrección.

Una situación lingüística nunca es propiamente lingüística y a través de todas las preguntas planteadas en el cuestionario que se tomó como punto de partida, se plantean a la vez las preguntas más fundamentales de la sociolingüística (¿Qué es hablar con autoridad? ¿Cuáles son las condiciones sociales de posibilidad de una comunicación?) y las preguntas fundamentales de la sociología del sistema de enseñanza, que se organizan todas en torno a la pregunta última de la *delegación*.

Quiéralo o no, sépalo o no, el profesor, sobre todo cuando cree estar rompiendo las reglas, sigue siendo un mandatario, un delegado que no puede redefinir su tarea sin entrar en contradicciones o colocar a sus receptores en contradicciones,

mientras no se transformen las leyes del mercado en relación con las cuales define negativa o positivamente las leyes relativamente autónomas del pequeño mercado que instaure en la clase. Por ejemplo, un profesor que se niega a calificar o a corregir el lenguaje de sus alumnos tiene derecho a hacerlo, pero puede comprometer las oportunidades de sus alumnos en el mercado matrimonial o económico, donde aún se imponen las leyes del mercado lingüístico dominante. Esto, sin embargo, no debe llevarlo a renunciar.

La idea de producir un espacio autónomo arrancado a las leyes del mercado es una utopía peligrosa mientras no se plantee al mismo tiempo la cuestión de las condiciones de posibilidad políticas para la generalización de dicha utopía.

No hay duda de que resulta interesante profundizar en la noción de competencia lingüística para rebasar el modelo chomskiano de emisor y locutor ideal; sin embargo, sus análisis de la competencia en el sentido de todo lo que haría que un habla fuera legítima son a veces un tanto faltos de firmeza, sobre todo el que se refiere al mercado: en ocasiones entiende usted el término mercado en el sentido económico, y en otras identifica el mercado con el intercambio dentro de una macrosituación, y me parece que existe allí una ambigüedad. Por otro lado, no refleja lo bastante el hecho de que la crisis que usted menciona es una especie de subcrisis relacionada de manera más esencial con la crisis de un sistema que nos engloba a todos. Sería necesario perfeccionar el análisis de todas las condiciones de la situación del intercambio lingüístico en el ámbito escolar o en el ámbito educativo en su sentido amplio.

• Vacilé en evocar aquí este modelo de la competencia y del mercado, porque resulta evidente que para defenderlo de manera completa requeriría más tiempo y me vería obligado a realizar análisis muy abstractos que pueden no interesar a todo el mundo. Me alegra que su pregunta me permita precisar algunos puntos.

Otorgo a esta palabra mercado un sentido muy amplio. Me parece totalmente legítimo describir como *mercado lingüístico* tanto la relación entre dos amas de casa que hablan en la calle, como al ámbito escolar o la situación de una entrevista con base en la cual se contrata al personal de los puestos de dirección.

En cuanto dos locutores hablan entre ellos, lo que entra en juego es la relación objetiva entre sus competencias, no sólo su competencia lingüística (su dominio más o menos bueno del lenguaje legítimo), sino también toda su competencia social, su derecho a hablar, que objetivamente depende de su sexo, edad, religión, posición económica o social; todos estos datos podrían conocerse de antemano o adivinarse por indicios imperceptibles (es bien educado, tiene una condecoración, etcétera). Esta relación estructura el mercado y define una determinada ley de formación de los precios. Existe una micro y una macroeconomía de los productos lingüísticos, aunque, claro, la microeconomía no es nunca autónoma de las leyes macroeconómicas. Por ejemplo, en una situación de bilingüismo, se observa que el locutor cambia de lengua de una forma que no es nada aleatoria. Tanto en Argelia como en un pueblo bearnés, pude observar que la gente cambia de lengua según el tema, pero también según el mercado, según la estructura de la relación entre los interlocutores; y la tendencia a utilizar la lengua dominante aumenta con la posición que ocupa aquél con el que se habla dentro de la jerarquía que se percibe de las competencias lingüísticas: se hace un esfuerzo por dirigirse a aquel a quien se considera importante en el mejor francés posible; la lengua dominante domina tanto más cuanto más completamente dominan los dominantes ese mercado en especial. La probabilidad de que el locutor elija el francés para expresarse aumenta cuando el mercado está dominado por los dominantes, como en las situaciones oficiales. Y la situación escolar forma parte de la serie de los mercados oficiales. En este análisis no hay economicismo. No se trata de decir que cualquier mercado es un mercado económico, pero tampoco hay que decir que no existe un mercado lingüístico donde no estén en juego, de manera más o menos inmediata, elementos económicos.

En cuanto a la segunda parte de la pregunta, plantea el problema del derecho científico a la abstracción. Uno abstrae un número determinado de cosas y trabaja dentro del espacio que ha definido.

Dentro del espacio escolar tal como usted lo definió con este conjunto de propiedades, ¿piensa que el docente conserva cierta libertad de acción? ¿Cuál sería ésta?

LO QUE QUIERE DECIR HABLAR

•Es una pregunta muy difícil, pero pienso que sí. Si no estuviera seguro de que existe cierta libertad de acción, no estaría yo aquí.

Para hablar con más seriedad, en el plano del análisis, pienso que una de las consecuencias prácticas de lo que he dicho es que la conciencia y el conocimiento de las leyes específicas del mercado lingüístico, que se sitúa en tal o cual clase en particular, pueden transformar completamente la manera de enseñar, cualquiera que sea el objetivo (preparar a los estudiantes para el examen de bachillerato, introducirlos a la literatura moderna o a la lingüística. . .).

Es importante saber que una parte capital de las propiedades de una producción lingüística depende de la estructura del público de receptores. Basta con consultar las fichas de los alumnos de una clase para percibir esta estructura: en una clase donde las tres cuartas partes de los alumnos son hijos de obreros, hay que ser consciente de la necesidad de explicitar los supuestos. Cualquier comunicación que quiera ser eficaz supone así un conocimiento de lo que los sociólogos llaman el grupo de los pares: el profesor sabe que su pedagogía puede chocar en clase con una contrapedagogía, una contracultura; él puede —y es aún una posibilidad de elección—, considerando lo que tiene que transmitir, combatirla hasta cierto punto, lo cual supone que la conoce. Conocerla es, por ejemplo, conocer el *peso relativo* de las diferentes formas de competencia. Entre los profundos cambios que han acontecido en el sistema escolar francés, existen efectos cualitativos de transformaciones cuantitativas: a partir de cierto umbral estadístico en el porcentaje de niños de clases populares dentro de una clase, cambia el ambiente global de ésta, son otras las formas de hacer desorden y es diferente la relación con los maestros. Estas son cosas que se pueden observar y tomar en cuenta de manera práctica.

Sin embargo, todo esto sólo se refiere a los medios. En realidad, la sociología no puede contestar a la pregunta sobre los fines últimos (¿Qué es lo que se debe enseñar?): éstos están definidos por la estructura de las relaciones entre las clases. Los cambios en la definición del contenido de la enseñanza e incluso la libertad que se deja a los docentes para que vivan su crisis, se debe a que hay también una crisis dentro de la definición dominante del contenido legítimo y a que en la clase dominante se dan actualmente conflictos sobre lo que merece la pena enseñarse.

No puedo definir el proyecto de enseñanza (sería una usurpación, estaría actuando de profeta): sólo puedo decir que los profesores deben saber que son delegados, mandatarios, y que incluso sus efectos proféticos suponen aún el apoyo de la institución. Esto no quiere decir que no deban luchar por ser parte activa en la definición de lo que tienen que enseñar.

Usted presentó al profesor de francés como el emisor legítimo de un discurso legítimo, que es reflejo de una ideología dominante y de las clases dominantes, por medio de una herramienta fuertemente “impregnada” de esta ideología dominante: el lenguaje.

¿No piensa usted que esta definición es también muy reduccionista? Además, existe una contradicción entre el principio de su exposición y el final, donde usted dijo que la clase de francés y los ejercicios de lengua oral también podían ser el momento adecuado para una toma de conciencia y que este mismo lenguaje, que podía ser el vehículo de los modelos de las clases dominantes, podía también proporcionar a los que tenemos enfrente y a nosotros mismos el medio para tener acceso al manejo de herramientas que son indispensables.

Yo estoy aquí, en la AFEF, porque pienso que el lenguaje también es una herramienta que tiene un instructivo de uso y no funciona si uno no lo adquiere; precisamente porque estamos convencidos de ello exigimos que nuestra disciplina se estudie de un modo más científico. ¿Qué piensa usted? ¿Piensa usted que el intercambio oral en clase no es más que la imagen de una legalidad que sería también la legalidad social y política? ¿Acaso la clase no es también objeto de una contradicción que existe en la sociedad: la lucha política?

• ¡Yo no he dicho nada de eso que usted me atribuye! Nunca he dicho que el lenguaje fuera la ideología dominante. Incluso no creo haber pronunciado en ningún momento la expresión “ideología dominante”... Para mí forma parte de los malentendidos más tristes; por el contrario, todo mi esfuerzo está dirigido a destruir los automatismos verbales y mentales.

¿Qué quiere decir *legítimo*? Esta es una palabra técnica del vocabulario sociológico que yo empleo a sabiendas, pues sólo las palabras técnicas nos permiten decir, y por ende pensar, y de manera rigurosa, las cosas difíciles. Es legítima una institución, una acción o una costumbre que es dominante y no se

conoce como tal, es decir, que se reconoce tácitamente. El lenguaje que emplean los profesores, el que usted emplea para hablarme (una voz: “¡Usted también lo emplea!” Claro. Yo lo empleo, pero me paso la vida diciéndolo), el lenguaje que *nosotros* empleamos en este espacio es un lenguaje dominante que no se conoce como tal, es decir, que se reconoce tácitamente como legítimo. Es un lenguaje que produce lo esencial de sus efectos pareciendo no ser lo que es. Surge entonces la pregunta: si es cierto que hablamos un lenguaje legítimo, ¿no se ve afectado todo lo que decimos con este lenguaje, aunque utilicemos este instrumento para transmitir contenidos que quieren ser críticos?

Otra pregunta fundamental: este lenguaje dominante y desconocido como tal, es decir, reconocido como legítimo, ¿no está íntimamente relacionado con ciertos contenidos? ¿No ejerce efectos de censura? ¿No hace que ciertas cosas sean difíciles o imposibles de decir? ¿Este lenguaje legítimo no está hecho, entre otras cosas, para impedir que se hable claro? No debí decir “hecho para”. (Uno de los principios de la sociología consiste en rechazar el funcionalismo de lo peor: los mecanismos sociales no son producto de una intención maquiavélica; son mucho más inteligentes que los más inteligentes de los dominantes.)

Tomemos un ejemplo irrefutable: dentro del sistema escolar, pienso que el lenguaje legítimo tiene gran afinidad con una determinada relación con aquel texto que niega (en el sentido psicoanalítico del término) la relación con la realidad social de la que habla el texto. Si los textos son leídos por gente que los lee de tal forma que no los lee, ello se debe en gran medida a que la gente está entrenada para hablar un lenguaje en el cual se habla para decir que no se dice lo que se dice. Una de las propiedades del lenguaje legítimo es precisamente la de *desrealizar* lo que dice. Jean-Claude Chevalier lo expresó muy bien con una frase humorística: “Una escuela que enseña el lenguaje oral, ¿sigue siendo escuela? Una lengua oral que se enseñe en la escuela, ¿sigue siendo oral?”

Veré un ejemplo muy específico en el ámbito de la política. Me llamó mucho la atención darme cuenta de que los mismos interlocutores que, en situación de charla informal, hacían análisis complicadísimos de las relaciones entre la dirección, los obreros, los sindicatos y sus secciones locales, se encontra-

ban totalmente desvalidos, ya no tenían prácticamente nada que decir que no fueran trivialidades, cuando yo les planteaba preguntas del tipo de las que se hacen en los sondeos de opinión —y también en los ensayos académicos. Son preguntas que requieren que se adopte un estilo que consiste en hablar de tal modo que la cuestión de la verdad o falsedad no surja nunca. El sistema escolar enseña no sólo un lenguaje, sino también una relación con el lenguaje que lleva aparejada una relación con las cosas, con los seres, una relación con el mundo totalmente desrealizada.¹

[. . .]

¹ El lector encontrará análisis complementarios en: Pierre Bourdieu, “Le fétichisme de la langue”, en *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4 de julio de 1975, pp. 2-32; “L’économie des échanges linguistiques”, *Langue française*, núm. 34, mayo de 1977 pp. 17-34; “Le langage autorisé, note sur les conditions sociales de l’efficacité du discours rituel”, en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núms. 5-6, noviembre de 1975, pp. 183-190.

El mercado lingüístico*

Trataré de exponer lo que tengo que decir de manera progresiva, tomando en cuenta la diversidad del público, que no podría ser más heterogéneo, tanto por la diversidad de disciplinas como por la diferencia de competencias dentro de las disciplinas, aun a riesgo de sonar demasiado simplista para algunos y demasiado rápido y alusivo para otros. En un principio, presentaré ciertos conceptos y principios que me parecen fundamentales, y espero que más tarde podamos precisar, discutir o volver sobre tal o cual punto que pueda haber evocado de manera demasiado rápida.

Fundamentalmente, lo que quisiera hacer es explicitar un modelo muy sencillo que podría formularse de la siguiente manera: *habitus* lingüístico + mercado lingüístico = expresión lingüística, discurso. De esta fórmula muy general voy a ir explicando sucesivamente cada uno de los términos, empezando por la noción de *habitus*. Pero no dejaré de alertarlos, como lo hago siempre, en contra de la tendencia a fetichizar los conceptos: hay que tomar en serio los conceptos, controlarlos, y, sobre todo, ponerlos a trabajar bajo control, bajo vigilancia, dentro de la investigación. Así es como van mejorando poco a poco, y no por medio del control lógico puro, que los fosiliza. Un buen concepto —y creo que éste es el caso de *habitus*— destruye muchos problemas falsos (como la alternativa entre el mecanicismo o el finalismo, por ejemplo) y hace que surjan otros muchos, que sí son reales. Cuando está bien construido y bien controlado, tiende a defenderse por sí solo en contra de las reducciones.

El *habitus* lingüístico definido a grandes rasgos se distingue de una competencia en el sentido chomskiano porque es producto

* Exposición realizada en la Universidad de Ginebra en diciembre de 1978.

de las condiciones sociales y porque no es simple producción de discurso sino producción de un discurso que se ajusta a una "situación", o más bien a un mercado o un campo. La noción de situación se comenzó a invocar hace ya mucho (pienso, por ejemplo, en Prieto, quien en los *Principios de noología* insistía en el hecho de que hay una cantidad de comportamientos lingüísticos que no se pueden comprender con independencia de una referencia implícita a la *situación*: cuando digo yo, hay que saber que soy yo el que lo digo, si no, podría ser otro; también se puede pensar en las confusiones entre yo y tú que utilizan los chistes, por ejemplo, como una corrección a todas las teorías que sólo hacían hincapié en la competencia olvidando las condiciones de funcionamiento de la competencia. La situación fue utilizada, en particular, para poner en tela de juicio los supuestos implícitos del modelo saussuriano, en el cual el habla (como en Chomsky la performance) se reduce a un acto de *ejecución*, en el sentido que tiene la palabra en la ejecución de una obra musical, y también en la ejecución de una orden. La noción de situación nos recuerda que existe una lógica específica de la ejecución, que lo que ocurre en el nivel de la ejecución no se puede deducir del simple conocimiento de la competencia. A partir de esto, me vi inducido a preguntarme si al conservar esta noción de situación, que era aún muy abstracta, no se estaba haciendo lo que Sartre criticaba de la teoría de las tendencias: reproducir lo concreto cruzando dos abstracciones, es decir, en este caso, la situación y la competencia.

Los sofistas invocaban una noción que me parece muy importante, la de *kairos*. Como profesores del habla, sabían que no bastaba con enseñar a hablar a la gente, sino que además había que enseñarles a hablar con oportunidad. Dicho en otros términos, el arte de hablar, de hablar bien, de hacer figuras de lenguaje o de pensamiento, de manipular el lenguaje, de dominarlo, no vale nada sin el arte de utilizar oportunamente este arte. Originalmente, el *kairos* es el centro del blanco. Cuando alguien habla con oportunidad, da en el blanco. Para dar en el blanco para que las palabras sean atinadas, para que sean redituables, para que produzcan el efecto deseado, hay que decir no sólo las palabras que son gramaticalmente correctas, sino las que son socialmente aceptables.

En mi artículo de *Langue française*, traté de mostrar cómo

la noción de aceptabilidad que han vuelto a introducir los chomskianos sigue siendo insuficiente, porque reduce la aceptabilidad a la gramaticalidad. De hecho, la aceptabilidad definida sociológicamente no sólo consiste en hablar una lengua con corrección; en ciertos casos como, por ejemplo, cuando hay que dar la impresión de estar más bien relajado, un francés demasiado perfecto puede resultar inaceptable. Según su definición completa, la aceptabilidad supone la conformidad de las palabras, no sólo a las reglas inmanentes a la lengua, sino también a las reglas, que se dominan intuitivamente, inmanentes a una "situación", o más bien a un determinado mercado lingüístico. ¿Qué es este *mercado lingüístico*? Daré de él una primera definición provisional que habré de complicar más adelante. Hay un mercado lingüístico cada vez que alguien produce un discurso dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio. El sólo conocer la competencia lingüística no nos permite prever cuál será el valor de una actuación lingüística en el mercado. El precio que reciban los productos de una competencia determinada en un mercado determinado depende de las leyes de formación de precios propias de ese mercado. Por ejemplo, en el mercado escolar, el pretérito del subjuntivo tenía un gran valor en la época de mis profesores, quienes relacionaban su identidad profesional con el hecho de emplearlo —al menos en la tercera persona del singular—, lo cual, hoy en día, provocaría sonrisas burlescas y no sería ya posible ante un público de estudiantes, a menos de realizar un signo metalingüístico que marcara que uno lo hace, pero que podría no hacerlo. De la misma manera, la tendencia a la hipocorrección controlada de los intelectuales de hoy se explica por el temor de hacer algo demasiado bien, y, al igual que el rechazo a la corbata, es una de las formas controladas del no-control vinculadas con ciertos efectos de mercado. El mercado lingüístico es algo muy concreto y a la vez muy abstracto. Concretamente, es una situación social determinada, más o menos oficial y ritualizada, un conjunto de interlocutores que se sitúan en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social; todas éstas son propiedades que se perciben y juzgan de manera infraconsciente y que orientan inconscientemente la producción lingüística. Si se define en términos abstractos, es un tipo determinado de leyes (variables) de formación de los precios de las producciones lingüísticas. Recordar que

existen leyes para la formación de los precios, equivale a recordar que el valor de una competencia determinada depende del mercado determinado en el cual se ejerce, o, para ser más exactos, del estado en el que se encuentran las relaciones en las cuales se define el valor atribuido al producto lingüístico de diferentes productores.

Esto conduce a sustituir la noción de competencia por la de *capital lingüístico*. Hablar de capital lingüístico significa que hay ganancias lingüísticas: en cuanto alguien que ha nacido en el séptimo distrito —es el caso de la mayoría de los que gobiernan Francia actualmente— abre la boca, recibe una ganancia lingüística, que no es para nada ficticia ni ilusoria como podría sugerirlo esa especie de economicismo que nos ha impuesto un marxismo primario. La naturaleza misma de su lenguaje (que se puede analizar fonéticamente, y desde otros aspectos) indica que está autorizado para hablar, a tal punto que poco importa lo que diga. Puede ser que no se satisfaga aquello que los lingüistas plantean como la función primordial del lenguaje, es decir, la de la comunicación, sin que por ello deje de satisfacerse su función real, social; las situaciones de relaciones de fuerza lingüísticas son situaciones en las que se habla sin comunicar, y el caso extremo es la misa. Por ello me he interesado por la liturgia. Son los casos en los que el locutor autorizado tiene tanta autoridad, o tiene tan claramente de su lado a las instituciones, las leyes del mercado y todo el espacio social, que puede hablar sin decir nada, sólo hablar.

El capital lingüístico es el poder sobre los mecanismos de formación de los precios lingüísticos, el poder para hacer que funcionen en su propio provecho las leyes de formación de los precios y así recoger la plusvalía específica. Cualquier acto de interacción, cualquier comunicación lingüística —incluso entre dos personas, entre dos amigos o entre un chico y su novia—, todas las interacciones lingüísticas son tipos de micromercados que están siempre dominados por las estructuras globales.

Como lo muestran muy claramente las luchas nacionales donde la lengua es algo importante en juego (como en Quebec, por ejemplo), existe una relación de dependencia muy clara entre los mecanismos de dominación política y los mecanismos de formación de los precios lingüísticos característicos de una situación social determinada. Por ejemplo, las luchas entre francófonos y hablantes del árabe que ocurren en nume-

EL MERCADO LINGÜÍSTICO

rosos países antiguamente colonizados por Francia tienen siempre una dimensión económica, en el sentido en que yo la entiendo, es decir que a través de la defensa de un mercado para sus propios productos lingüísticos, los poseedores de una competencia determinada defienden su propio valor como productores lingüísticos. Ante las luchas nacionalistas, el análisis fluctúa entre el economicismo y el misticismo. La teoría que propongo permite comprender que las luchas lingüísticas pueden no tener bases económicas evidentes, o sólo muy retraducidas, y a pesar de ello pueden poner en juego intereses que no son menos vitales, y a veces lo son más, que los intereses económicos (en el sentido restringido).

Así, el volver a introducir la noción de mercado es recordar el simple hecho de que una competencia sólo tendrá valor mientras tenga un mercado. De esta forma, la gente que quiere defender hoy en día su valor como poseedora de un capital de latinista se ve obligada a defender la existencia del mercado del latín, es decir, en particular, la reproducción de los consumidores de latín por medio del sistema escolar. Cierta tipo de conservadurismo, que llega a ser patológico, del sistema escolar sólo se comprende basándose en esa simple ley que dice que una competencia sin mercado pierde todo su valor, o, para ser más exactos, deja de ser un capital lingüístico para convertirse en una simple competencia en el sentido que le dan los lingüistas.

Así, un capital sólo se define, funciona como tal y proporciona ganancias, en un mercado determinado. Ahora es necesario precisar un poco esta noción de mercado y tratar de describir las relaciones objetivas que le confieren su estructura. ¿Qué es el mercado? Existen productores individuales (representación marginalista del mercado) que ofrecen su producto y luego se ejerce el juicio de unos y otros y de allí sale un precio de mercado. Esta teoría liberal del mercado es tan falsa para el mercado lingüístico como para el mercado de bienes económicos. Al igual que en el mercado económico, donde hay monopolios, relaciones de fuerza objetivas que provocan que los productores y sus productos no sean todos iguales desde un principio, también en el mercado lingüístico hay relaciones de fuerza. Así, el mercado lingüístico tiene leyes de determinación de los precios que hacen que todos los productores de productos lingüísticos, de hablas, no sean

iguales. Las relaciones de fuerza, que dominan el mercado y provocan que ciertos productores y productos tengan un privilegio de entrada, suponen que el mercado lingüístico está relativamente unificado. Véase el documento proveniente de un periódico bearnés que publiqué en un artículo intitulado: "L'illusion du communisme linguistique"; en él encontrarán en unas cuantas frases la descripción de un sistema de relaciones lingüísticas de fuerza. Respecto de un alcalde de Pau quien durante una ceremonia en honor de un poeta de la región se dirigió al público en su lengua, el periódico escribió: "Esta atención emocionó a los asistentes." Los asistentes eran personas cuya primera lengua es el bearnés, y se sintieron "emocionadas" por el hecho de que un alcalde bearnés les hablara en su lengua. Se sienten emocionadas por esta deferencia, que es una forma de condescendencia. Para que haya condescendencia, tiene que existir una diferencia objetiva: la condescendencia es la utilización demagógica de una relación de fuerza objetiva, ya que el que condesciende utiliza la jerarquía para negarla; en el momento mismo en que la niega, la está explotando (igual que aquel del que se dice que es "sencillo"). Estos son casos en los que una relación de interacción dentro de un pequeño grupo deja traslucir bruscamente relaciones de fuerza trascendentales. Lo que ocurre entre un alcalde bearnés y los bearneses no se puede reducir a lo que ocurre en su interacción. Si el alcalde puede mostrar que tiene una deferencia hacia sus conciudadanos bearneses, ello se debe a que juega con la relación objetiva que existe entre el francés y el bearnés. Si el francés no fuera una lengua dominante, si no hubiera un mercado lingüístico unificado, si el francés no fuera la lengua legítima, la que hay que hablar en las situaciones legítimas, es decir, en las *situaciones oficiales*, en el ejército, el correo, la oficina de impuestos, la escuela, los discursos, etcétera, el hecho de hablar bearnés no tendría ese efecto "emotivo". Esto es lo que yo entiendo por *relaciones lingüísticas de fuerza*: son relaciones que trascienden de la situación, que son irreductibles a las relaciones de interacción tal como se pueden captar en la situación. Esto es importante, porque cuando se habla de situación se piensa que se ha vuelto a introducir lo social cuando se ha introducido la interacción. La descripción interaccionista de las relaciones sociales, que es muy interesante en sí, se vuelve peligrosa cuando uno

olvida que estas relaciones de interacción no son como un imperio dentro de un imperio; es peligrosa cuando se olvida que lo que ocurre entre dos personas, entre una patrona y su criada, entre dos colegas, o entre un colega francófono y otro germanófono, que estas relaciones entre dos personas están siempre dominadas por la relación objetiva que existe entre las lenguas correspondientes, es decir, entre los grupos que las hablan. Cuando un suizo de la zona germana habla con un suizo francófono, se están hablando la Suiza alemana y la Suiza francófona. Pero volvamos a nuestra pequeña anécdota. El alcalde bearnés sólo puede producir este efecto de condescendencia porque tiene estudios universitarios de alto grado. Si no los tuviera, su bearnés sería el de un campesino, y no tendría ningún valor; los campesinos, a quienes por cierto no se dirige este "bearnés de calidad" (no suelen frecuentar las reuniones oficiales) no tienen más deseo que el de hablar francés. Se restaura este bearnés de calidad justo cuando los campesinos tienden cada vez más a dejarlo por el francés. Habría que preguntarse a quién le interesa restaurar el bearnés cuando los campesinos se sienten obligados a hablarles a sus hijos en francés para que tengan éxito en la escuela.

Un campesino bearnés que explica que no habría soñado en ser alcalde de su pueblo a pesar de que hubiese obtenido la mayoría de votos diciendo que "no sabe hablar", tiene una definición totalmente realista, totalmente sociológica, de la competencia legítima; en efecto, la definición dominante de la competencia legítima es tal, que su competencia real es ilegítima. (Habría que partir de aquí para analizar un fenómeno como el del portavoz, una palabra interesante para aquellos que hablan de *lengua* y *habla**) Para que se ejerzan los efectos de capital y de dominación lingüística es necesario que el mercado lingüístico esté relativamente unificado, es decir, que la mayoría de los locutores estén sometidos a la misma ley de determinación de los precios de las producciones lingüísticas; esto quiere decir concretamente que hasta el último de los campesinos bearneses, sépalo o no (en realidad lo sabe perfectamente, puesto que dice que no sabe hablar), es

* La palabra francesa para portavoz es "porte-parole"; dentro de ciertas teorías lingüísticas, "parole" se opone a "langue", oposición que se traduce al español como "habla" y "lengua" (*N. del T.*).

medido objetivamente según una norma que es la del francés parisino estándar. Incluso si nunca ha oído “el francés parisino estándar” (en realidad lo oye cada vez más “gracias” a la televisión), aunque nunca haya ido a París, el locutor bearnés está dominado por el locutor parisino y, en todas sus interacciones, en el correo, en la escuela, etcétera, está en relación objetiva con él. He aquí lo que significa la *unificación del mercado* o las *relaciones de dominación lingüística*: en el mercado lingüístico se ejercen formas de dominación que poseen una lógica específica y, al igual que en cualquier mercado de bienes simbólicos, existen formas de dominación específica que no se pueden reducir de ninguna manera a la dominación estrictamente económica, ni en la manera en que se ejercen, ni en las ganancias que procuran.

Una de las consecuencias de este análisis se refiere a la propia situación de encuesta, la cual, como interacción, es uno de los lugares donde se actualizan las relaciones de fuerza lingüísticas y culturales, la dominación cultural. No es posible pensar en una situación de encuesta “limpia” de cualquier efecto de dominación (como lo creen a veces ciertos sociolingüistas). So pena de tomar las elaboraciones por hechos, lo único que se puede hacer es incluir en el análisis de los “datos” el análisis de las determinaciones sociales de la situación en la cual se han producido, el análisis del mercado lingüístico en el cual se han establecido los hechos que se analizan.

Hará unos quince años realicé una encuesta sobre las preferencias de la gente, los gustos en un sentido muy amplio en cuanto a cocina, música, pintura, vestido, compañero sexual, etcétera. La mayor parte del material había sido colectado durante interacciones verbales. Al final de toda una serie de análisis, llegué a preguntarme cuál es la importancia relativa del capital cultural medido por el título académico y del origen social dentro de la determinación de dichas preferencias, y de qué forma varía la importancia relativa de ambos factores según los diferentes ámbitos de la práctica —por ejemplo, los gustos parecen estar más relacionados con el origen social en materia de cine y más vinculados con la educación formal en materia de teatro. Habría podido seguir calculando indefinidamente coeficientes de correlación, pero la hipercorrección metodológica me habría impedido interrogar la situación en la cual yo había recogido el material. ¿Acaso, entre las variables explicativas, la más

importante no se oculta tras el material mismo, *el efecto de las características propias de la situación de encuesta?* Desde el principio de la encuesta había estado muy consciente de que, a causa del efecto de legitimidad, que también desempeña un papel importante dentro del lenguaje, los miembros de las clases populares interrogados sobre su cultura, en situación de encuesta tendían consciente o inconscientemente a seleccionar lo que les parecía más conforme con la imagen que tenían de la cultura dominante, de manera que no era posible conseguir que dijeran qué era lo que en verdad les gustaba. El mérito de Labov es haber insistido en el hecho de que, entre las variables que debe tomar en cuenta un análisis sociológico riguroso, está la situación de encuesta. La originalidad de su estudio sobre la manera de hablar de Harlem consiste, en gran parte, en que tomó nota de este efecto de la relación de encuesta para ver cuál era el resultado cuando el encuestador no era ya un anglófono blanco, sino un miembro del ghetto hablando con otro miembro del ghetto. Si uno hace variar la situación de encuesta, observa que, cuanto menos tenso sea el control o cuanto más se aleje uno de los sectores más controlados de la cultura, más vinculada estará la actuación al origen social. Por el contrario, cuanto más se refuerce el control, más vinculada estará al capital escolar. En otras palabras, el problema de la importancia relativa de las dos variables no puede resolverse de manera absoluta, por referencia a una especie de situación cualquiera, constante; sólo se puede resolver introduciendo una variable que debe utilizarse como factor de estas dos variables, esto es, la naturaleza del mercado en el cual se ofrecerán los productos lingüísticos o culturales. (Paréntesis: la epistemología se considera a menudo como una especie de metadiscurso que trasciende de la práctica científica; desde mi punto de vista, es una reflexión que realmente cambia la práctica y que ayuda a evitar errores, a evitar que se omita medir la eficacia de un factor al olvidar el factor de los factores, es decir, la situación en la cual se miden los factores. Decía Saussure: hay que saber qué es lo que hace el lingüista; la epistemología es empeñarse en saber lo que uno hace.)

Lo que registra la encuesta cultural o lingüística no es una manifestación directa de la competencia, sino un producto complejo de la relación entre una competencia y un mercado, un producto que no existe fuera de esta relación; es una *competencia en situación*, una competencia para un mercado particular

(con mucha frecuencia, el sociolingüista tiende a ignorar los efectos de mercado porque sus datos fueron colectados en una situación constante desde ese punto de vista, es decir, en cuanto a la relación consigo mismo, el encuestador). La única manera de controlar la situación es *hacerla variar haciendo variar las situaciones de mercado*, en lugar de dar preponderancia a una situación de mercado entre otras (como lo hace, por ejemplo, Labov con el discurso de un negro de Harlem para otros negros de Harlem) y ver la *verdad* de la lengua, la lengua popular auténtica, en el discurso que se produjo en esas condiciones.

Los efectos de dominación, las relaciones de fuerza objetivas del mercado lingüístico, se ejercen en todas las situaciones lingüísticas: en una relación con un parisino, el burgués provinciano que habla provenzal pierde sus facultades, se le desmorona su capital. Labov descubrió que aquello que se capta con el nombre de lenguaje popular en una encuesta, es el lenguaje popular tal como aparece en una situación de mercado dominada por los valores dominantes, es decir, un lenguaje trastornado. Las situaciones en las que se ejercen las relaciones de dominación lingüística, es decir, las situaciones oficiales (*formal*, en inglés), son situaciones en las cuales las relaciones que se establecen realmente, las interacciones, son conformes a las leyes objetivas del mercado. Volvemos a la situación del campesino bearnés que dice: yo no sé hablar; él quiere decir: yo no sé hablar como hay que hablar en las situaciones oficiales; de ser alcalde, me habría convertido en un personaje oficial, obligado a hacer discursos oficiales, por lo mismo sometidos a las leyes oficiales del francés oficial. Al no ser capaz de hablar como lo hace Giscard, no sé hablar. Cuanto más oficial sea una situación, más autorizado tendrá que ser el que tiene acceso a la palabra. Debe tener títulos académicos, un buen acento, es decir, que debe haber nacido en el lugar adecuado. Cuanto más se acerca una situación a lo oficial, más sometida está su ley de determinación de precios a las leyes generales. Por el contrario, cuando se dice "hablando en serio", uno puede lanzarse, como, por ejemplo, en un café popular; uno dice: vamos a crear una especie de islote de libertad respecto de las leyes del lenguaje que siguen vigentes, eso ya lo sabemos, pero nos tomamos una licencia (licencia es una palabra típica de los diccionarios). Uno puede hablar con espontaneidad, como se dice, lanzarse abiertamente, uno pue-

EL MERCADO LINGÜÍSTICO

de hablar con libertad. Esta forma de hablar con espontaneidad es el habla popular en situación popular, cuando quedan entre paréntesis las leyes del mercado. Sin embargo, sería un error decir: el verdadero lenguaje popular es hablar con espontaneidad. Este no es más verdadero que el otro: la verdad de la competencia popular es *también* el hecho de que cuando se enfrenta a un mercado oficial está trastornada, mientras que cuando se encuentra en su propio terreno, en una relación familiar, con los suyos, es un lenguaje espontáneo. Es importante saber que el lenguaje espontáneo existe, pero como un islote arrebatado a las leyes del mercado. Es un islote que se obtiene otorgándose una *franquicia* (hay marcas que indican que se va a instaurar un juego excepcional, que es posible darse ese lujo). Los efectos del mercado se ejercen siempre, incluso sobre las clases populares, y sobre ellas puede caer en cualquier momento el peso de las leyes del mercado. Esto es lo que llamo legitimidad: hablar de *legitimidad lingüística* es señalar que nadie puede ignorar la ley lingüística. Ello no quiere decir que los miembros de las clases populares reconozcan la belleza del estilo de Giscard. Quiere decir que, si se encuentran frente a Giscard, estarán tan azorados; *de facto* se romperá su lenguaje, se callarán, estarán condenados al silencio, a un silencio que se califica de respetuoso. Las leyes del mercado ejercen un efecto muy importante de *censura* en aquellos que sólo pueden hablar en situación de lenguaje espontáneo (es decir, indicando que hay que abdicar por un momento de las exigencias ordinarias) y que están condenados al silencio en las situaciones oficiales, donde están en juego elementos políticos, sociales o culturales importantes. (El mercado del matrimonio, por ejemplo, es un mercado en el cual el capital lingüístico tiene un papel decisivo; pienso que es una de las mediaciones a través de las cuales se lleva a cabo la homogamia de clase.) El efecto de mercado que censura el lenguaje espontáneo es un caso particular de un efecto de censura más general, que lleva a la eufemización: cada campo especializado, como el de la filosofía, el de la religión, el campo literario, etcétera, tiene sus propias leyes y tiende a censurar las palabras que no van de acuerdo con esas leyes.

Las relaciones con el lenguaje me parecen muy similares a lo que son las relaciones con el cuerpo. Por ejemplo, para acabar pronto, la relación burguesa con el cuerpo o con la lengua es la relación desenvuelta de los que están en su elemento,

que tienen a las leyes del mercado de su lado. La experiencia de la desenvoltura es casi divina. Sentirse como es debido, ejemplar, es la experiencia de lo absoluto. Esto es exactamente lo que se pide a las religiones. Este sentimiento de ser lo que hay que ser es una de las ganancias más absolutas de los dominantes. Por el contrario, la relación pequeñoburguesa con el cuerpo y la lengua es una relación que se describe como timidez, tensión, hipercorrección; exageran o se quedan cortos, se sienten fuera de lugar.

¿Qué relación establece usted entre el *ethos* y el *habitus*, y otros conceptos como el de *hexis*, que usted también emplea?

- He empleado la palabra *ethos*, después de muchas otras, por oposición a ética, para designar un conjunto objetivamente sistemático de disposiciones con dimensión ética, de principios prácticos (la ética es un sistema intencionalmente coherente de principios explícitos). Esta distinción resulta útil, sobre todo para controlar errores prácticos: por ejemplo, si se olvida que podemos tener principios en el estado práctico sin tener una moral sistemática, una ética, se olvida que, por el solo hecho de hacer preguntas, de interrogar, se obliga a la gente a pasar del *ethos* a la ética; al proponer a su apreciación normas constituidas, verbalizadas, se supone que es una transición ya resuelta; o, en el otro sentido, se olvida que la gente puede mostrarse incapaz de resolver problemas éticos al tiempo que es capaz de resolver *en la práctica* las situaciones que plantean las preguntas correspondientes.

La noción de *habitus* engloba la de *ethos*, y por ello cada vez empleo menos esta noción. Los principios prácticos de clasificación que son constitutivos del *habitus* son *indisociablemente* lógicos y axiológicos, teóricos y prácticos (en cuanto decimos blanco o negro estamos diciendo bien o mal). Al estar dirigida hacia la práctica, la lógica práctica implica valores, es algo inevitable. Por ello he dejado de lado la distinción a la cual tuve que recurrir un par de veces entre *eidos* como sistema de esquemas lógicos y *ethos* como sistema de esquemas prácticos, axiológicos (ello tanto más cuanto que, al subdividir el *habitus* en varias dimensiones —*ethos*, *hexis* y *eidos*— existe el riesgo de reforzar la visión realista que conduce a pensar en términos de instancias separadas). Además, todos los principios de elección están incorporados, se han convertido en posturas, disposiciones del cuerpo: los valores son gestos, for-

mas de pararse, de caminar, de hablar. La fuerza del *ethos* está en que es una moral hecha *hexis*, gesto, postura.

Se ve por qué poco a poco he ido tendiendo a no utilizar más que la noción de *habitus*. Esta tiene una larga tradición: la escolástica la empleó para traducir el *hexis* de Aristóteles. (La encontramos en Durkheim, quien, en *L'Evolution pedagogique en France*, observa que la educación cristiana tuvo que resolver los problemas que plantea la necesidad de formar *habitus* cristianos con una cultura pagana; también está en Mauss, en el conocido texto sobre las técnicas del cuerpo. Pero en ninguno de estos autores ha tenido un papel decisivo.) ¿Por qué me fui a buscar esta vieja palabra? Porque esta noción de *habitus* permite enunciar algo muy cercano a la noción de hábito, al tiempo que se distingue de ella en un punto esencial. El *habitus*, como lo dice la palabra, es algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes. La noción recuerda entonces, de manera constante que se refiere a algo histórico, ligado a la historia individual y que se inscribe en un modo de pensamiento genético, por oposición a los modos de pensamiento esencialistas (como la noción de competencia que se encuentra en el léxico chomskiano). Por otro lado, la escolástica también llamaba *habitus* a algo así como una propiedad, un *capital*. Y, en realidad, el *habitus* es un capital que, al estar incorporado, tiene el aspecto exterior de algo innato. Pero, ¿por qué no usé hábito? El hábito se considera en forma espontánea como algo repetitivo, mecánico, automático, más reproductivo que productivo. Y yo quería hacer hincapié en la idea de que el *habitus* es algo poderosamente generador. Para acabar pronto, el *habitus* es un producto de los condicionamientos que tiende a reproducir la lógica objetiva de dichos condicionamientos, pero someténdola a una transformación; es una especie de máquina transformadora que hace que “reproduzcamos” las condiciones sociales de nuestra propia producción, pero de manera relativamente imprevisible, de manera tal, que no se puede pasar sencilla y mecánicamente del conocimiento de las condiciones de producción al conocimiento de los productos. Aunque esta capacidad de engendrar prácticas, discursos u obras no sea de ninguna manera innata, aunque esté históricamente constituida, no se puede reducir por completo a sus condiciones de producción, para empezar

porque funciona de manera *sistemática*: por ejemplo, sólo se puede hablar de *habitus* lingüístico si se tiene presente que éste no es más que una dimensión del *habitus* como sistema de esquemas generadores de prácticas y de esquemas de percepción de ambas prácticas, y si uno se abstiene de considerar la producción de hablas como algo autónomo de la producción de elecciones estéticas, o de gestos, o de cualquier otra práctica posible. El *habitus* es un principio de invención que, aunque es producido por la historia, está relativamente desprendido de ella: las disposiciones son durables, lo cual produce toda clase de efectos de histéresis (de retraso, de desfásamiento, cuyo ejemplo por excelencia es Don Quijote). Lo podemos imaginar por analogía con un programa de computadora (es una analogía peligrosa, porque es mecanicista), pero un programa que fuera autocorregible. Está constituido por un conjunto sistemático de principios simples y parcialmente sustituibles, a partir de los cuales se puede inventar una infinidad de soluciones que no se deducen directamente de sus condiciones de producción.

Aunque es principio de una autonomía real en relación con las determinaciones inmediatas dadas por la "situación", el *habitus* no es una especie de esencia ahistórica cuya existencia no sería más que desarrollo, es decir, un destino definido de una vez por todas. Los ajustes que impone sin cesar la necesidad de adaptarse a situaciones nuevas e imprevistas pueden determinar transformaciones durables del *habitus*, aunque éstas no rebasan ciertos límites, entre otras razones, porque el *habitus* define la percepción de la situación que lo determina.

La "situación" en cierta forma es la condición que permite la realización del *habitus*. Cuando no se dan las condiciones objetivas para su realización, éste, contrariado de manera continua por la situación, puede ser sede de fuerzas explosivas (resentimiento), que pueden esperar (o incluso acechar) el momento de ejercerse y que se expresan en cuanto se presentan las condiciones objetivas (posición de poder de un jefe menor). (El mundo social es un inmenso depósito de violencia acumulada, que se revela cuando encuentra las condiciones para realizarse.) En pocas palabras, por reacción en contra del mecanicismo instantaneísta, uno tiene tendencia a insistir en las capacidades "asimiladoras" del *habitus*; pero éste es también adaptación, y se ajusta sin cesar al mundo, aunque es-

EL MERCADO LINGÜÍSTICO

te ajuste sólo en ocasiones excepcionales toma la forma de una conversión radical.

¿Qué diferencia establece usted entre un campo y un aparato?

• Es una diferencia que me parece capital. La noción de aparato vuelve a introducir el funcionalismo de lo peor: es una máquina infernal, programada para lograr ciertos fines. El sistema escolar, el Estado, la Iglesia o los partidos no son aparatos, sino campos. Sin embargo, bajo ciertas condiciones, pueden ponerse a funcionar como aparatos. Lo que hay que examinar son estas condiciones.

En un campo están en lucha agentes e instituciones, con fuerzas diferentes y según las reglas constitutivas de este espacio de juego, para apropiarse de las ganancias específicas que están en este juego. Los que dominan el campo tienen los medios para hacerlo funcionar en provecho suyo, pero tienen que contar con la resistencia de los dominados. Un campo se convierte en aparato cuando los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados. Esto es, cuando el clero de baja jerarquía, los militantes, las clases populares, etcétera no tienen más remedio que sufrir la dominación; cuando todos los movimientos van de arriba hacia abajo y son tales los efectos de dominación que cesan la lucha y la dialéctica que son constitutivas del campo. Hay historia mientras hay gente que se rebela, que causa problemas. La "institución total" o totalitaria, asilo, prisión, campo de concentración, tal como la describe Goffman, o en el Estado totalitario, tratan de instituir el fin de la historia.

La diferencia entre los campos y los aparatos se ve claramente en las revoluciones. Se actúa como si bastara con apoderarse del "aparato de Estado" y cambiar el programa de esa gran máquina para conseguir un orden social radicalmente nuevo. En realidad, la voluntad política debe contar con la lógica de los campos sociales, que son universos sumamente complejos donde las intenciones políticas pueden desviarse o invertirse (esto se aplica tanto a la acción de los dominantes como a la acción subversiva, como lo demuestra todo lo que se describe en el lenguaje inadecuado de la *recuperación*, que es aún ingenuamente finalista). Sólo se puede estar seguro de que una acción política producirá los efectos deseados cuando tiene que verse con aparatos, es decir, con organizaciones

donde los dominados se ven reducidos a la *exécution perinde ac cadaver* (militantes, militares, etcétera). Los aparatos son pues un estado de los campos que se puede considerar como patológico.¹

¹ El lector encontrará análisis complementarios en Pierre Bourdieu, "Le fétichisme de la langue", en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 4, julio de 1975, pp. 2-32; "L'économie des échanges linguistiques", en *Langue française*, núm. 34, mayo de 1977, pp. 17-34; "Le langage autorisé, note sur les conditions sociales de l'efficacité du discours rituel", en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núms. 5-6, noviembre de 1975, pp. 183-190; "L'ontologie politique de Martin Heidegger", en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núms. 5-6, noviembre de 1975, pp. 109-157.

Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural

Basil Bernstein

I. TEORÍAS SOCIOLOGICAS DEL CONTEXTO PEDAGÓGICO

Lo que me gustaría hacer es intentar mostrarles cómo ha sido construida la problemática que voy a discutir. Ello implicará observar los diferentes modos en que las teorías de la reproducción cultural se han ocupado del papel jugado por la educación. Voy a presentar algunas críticas, aunque no deseo hacerlo de un modo que haga aparecer lo que diré diciendo, "ellas dicen esto, pero yo digo una cosa diferente". No estoy en absoluto ocupado de la crítica como un acto de abandono de una idea. Me preocupa la crítica con el fin de destacar lo que todavía necesita ser tratado. Estas críticas no son modos en que dichas teorías pueden ser dejadas de lado, y no deben entenderse en ese sentido. Esta es, por lo demás, la forma típica en que son desplegadas las teorías. ("Echemos a rodar a los individuos que van a ser ejecutados" y, al final, el único que queda es el expositor, que en modo alguno es necesariamente el más apto. Un buen caso de supervivencia en que Darwin no funciona).

Espero, entonces, ser capaz de mostrarles qué pretendo hacer, porque no es obvio de inmediato. Una de las cosas que me impactó hace algún tiempo, fue que si miraba el modo en que la educación es situada dentro de las teorías de reproducción cultural (y aquí no estamos pensando en reproducción cultural en el sentido general, ya que hablamos específicamente de la reproducción cultural de las relaciones de clase) uno no puede identificar cultura con clase. Está bastante claro que la reproducción cultural de las relaciones de clase no agota la cultura. Las relaciones de clase producen un sesgo en la cultura, actúan selectivamente sobre características y relaciones de la cultura, con el fin de reproducirlas. En efecto, la educación constituye una concentración crucial de ese sesgo. En cierto sentido, yo trabajaba en el marco de un paradigma que en realidad situaba la educación de un modo similar, de modo que no quiero dar la impresión que yo personalmente no estaba involucrado en el mismo asunto en que estaban involucrados otros teóricos e investigadores. Pensaba, al igual que otros que trabajan en esta área, que habíamos realmente mostrado de qué trata el juego de la educación. ¡La hemos desmitificado. Hemos revelado sus verdaderas actividades. Hemos hecho explícito el modo en que las relaciones de poder se encienden en el sistema, electrifican el discurso y distribuyen diferentes formas de conciencia!

Y yo, al igual que todo el mundo, era parte de esto. Pero qué ocurre si uno efectivamente retrocede y se pregunta a sí mismo: ¿Qué es esta cosa llamada educación? La educación se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella. La

comunicación pedagógica es simplemente un transmisor de algo distinto de ella. De modo que la comunicación pedagógica en la escuela, en la guardería infantil, en el hogar, es el transmisor de las relaciones de clase; es el transmisor de las relaciones de género; es el transmisor de las relaciones religiosas; de las relaciones regionales. La comunicación pedagógica es un transmisor de modelos de dominación externos a ella. Ciertamente no niego que este sea el caso, que esto sea verdadero.

Pero si esto es lo que es transmitido ¿cuál es el medio que hace posible la transmisión? Es como si este medio fuera de algún modo blando, neutral como el aire.

Piensen en una onda transmisora; allí se puede distinguir entre el transmisor y lo transmitido. Lo que es transmitido depende de las propiedades básicas de la onda. Si piensan en la alta-fidelidad (suponiendo que posean un equipo Hi-Fi), cuando encienden el receptor, lo que escucharán es una función del sistema que transmite la señal; el sistema que transmite la señal ya ha regulado esa señal. Ahora, piensen en la comunicación pedagógica. Sabemos que transmite, pero ¿cuál es la estructura que permite, que hace posible lo que es transmitido? Esto es muy similar a la distinción entre lenguaje y habla. Es como si cuando estudiamos la comunicación pedagógica solo estudiáramos sus características de superficie, estudiáramos sólo su mensaje y no la estructura que hace posible el mensaje. Así fue como yo comencé a reflexionar. Al mismo tiempo y paralelamente con otros, como supe por mis lecturas (y mis viajes), me sucedió que aquello de lo que debemos dar cuenta en relación a los sistemas educacionales, las prácticas educacionales, no es cuán diferentes son de una sociedad a otra, sino cuán tremendamente similares son; la característica más sobresaliente de los principios y prácticas educacionales es su aplastante y asombrosa uniformidad, independiente de la ideología dominante. De modo que la pregunta es aquí realmente acerca de qué es lo que genera esta estabilidad. Y ésta fue otra de las interrogantes que comencé a plantearme. Fue entonces que comencé a formularme tales preguntas. ¿Cómo es posible realizar una distinción entre el dispositivo de transmisión y lo que es transmitido, cuando a partir de lo que uno lee queda bastante claro que esta distinción, o parece innecesaria, o simplemente no ha sido hecha? Hay fuertes indicios, sin embargo, en los escritos de Durkheim sobre la educación y los procesos pedagógicos.

Luego comencé a mirar de un modo distinto las teorías de reproducción cultural. Lo que tengo que decir en relación a ellas puede aplicárseles a todas, aunque no necesariamente del mismo modo. No voy a entrar en toda la lista de esas teorías, sino que voy a hablar en términos generales. Si ustedes tienen en mente al teórico más crucial de todos (y que ciertamente ha sido aquél que más me ha influenciado), Bourdieu, pueden tomarlo como un caso paradigmático, y pienso que así tendrán algo concreto como referencia.

No voy a formular críticas de las que yo llamo de "corte técnico". No voy a decir, aquí esta la primera, aquí la segunda y aquí la tercera. Tampoco voy a entrar en las críticas habituales, que no ilustran el punto al que me refiero, es decir, no voy a decir "bueno,

estas teorías de reproducción cultural son moralmente repugnantes porque son tan deterministas". No me interesa esa crítica. Tampoco me interesan las críticas del tipo "no incluyen al estado en sus análisis" o "su concepto de clase es inadecuado", o las que señalan que esa teorías no pueden tratar las variaciones entre los grupos que analizan, que tratan principalmente agregados, y que menos pueden tratar las variaciones en el seno de los grupos. A mi me interesa más, que una teoría de la reproducción cultural, sea capaz, dentro de la misma teoría, de traducir lo micro en lo macro con los mismos conceptos.

Las teorías deben encarar el problema de la traducción de niveles en el mismo lenguaje. Esto me interesa, porque hasta donde sé, son escasas las teorías que son capaces de lograr esto. Además, las teorías debieran ser realmente capaces de tratar la reproducción, la transmisión y la adquisición de cultura. Ahora bien, esta es una petición muy grande. No conozco ninguna teoría capaz de tratar con la producción, la transmisión y la adquisición (sin todavía mencionar siquiera el problema del cambio). En efecto, muy pocas de esas teorías poseen una teoría de la adquisición adecuada. Me interesa más bien otro tipo de crítica. Las teorías de reproducción cultural deben contener dentro de sí unas reglas muy estrictas que capaciten a los teóricos o a los investigadores para afirmar, "Esto es lo mismo", "Esto es variación", "Esto es cambio".

Con certeza, cualquier teoría de reproducción cultural debe poseer marcadores fuertes a fin de distinguir "lo mismo", o "lo similar", de "variación" y "cambio". Muy pocas teorías poseen marcadores de ese tipo. En efecto, el cambio queda relegado al cambio de milenio. El cambio acontece cuando hemos logrado la transformación de la base social de la producción. Así, cuando hayamos cambiado la base social del modo de producción, tendremos cambio en la modalidad de reproducción cultural. En cierto modo no está claro qué debe considerarse cambio en la base social del modo de producción, en relación con los nuevos mecanismos de toma de decisiones y su base social. La visión que quiero exponerles es distinta. Desde la perspectiva que yo asumiré es posible producir cambios en la base social del modo de producción, *sin* cambiar los principios de la modalidad de la educación. No hay una relación necesaria entre cambiar la base social de las relaciones del campo económico y cambiar la base social de los principios de reproducción del campo cultural.

Estoy aún más interesado en los siguientes dos puntos. Básicamente, las teorías de reproducción cultural son teorías de la comunicación distorsionada; teorías de lo que podría ser llamado una doble distorsión de la comunicación. Las teorías argumentan, primero, que la comunicación pedagógica es distorsionada en interés de un grupo dominante y, segundo, que hay una distorsión de la cultura y la conciencia del grupo subordinado. Básicamente, las teorías de la reproducción cultural son teorías de una doble distorsión. Pero si se tiene una teoría de la distorsión, debe tenerse una teoría de la comunicación no-distorsionada. O, todavía más fundamentalmente, debe haber una teoría de la comunicación a partir de la cual pueda derivarse lo distorsionado y lo así llamado no-distorsionado. De modo que se tiene una ironía... Las teorías de la

reproducción cultural son esencialmente teorías de la comunicación, sin una teoría de la comunicación. Lo que yo quiero mostrarles es que la estructura interna del dispositivo de transmisión es la tal teoría de la comunicación pedagógica.

Resumiendo lo dicho hasta aquí, las teorías de la reproducción cultural se ocupan de los mensajes, de las pautas de dominación. Aquí nos referimos concretamente a lo que acontece en la escuela: el habla, los valores, los rituales, los códigos de conducta, todos están sesgados en favor de un grupo dominante. Todos privilegian a un grupo dominante, de modo que tales códigos de comunicación están distorsionados en favor de un grupo, que es el grupo dominante. Pero al mismo tiempo acontece otra distorsión más: la cultura, la práctica y la conciencia del grupo dominado son representadas erradamente, son distorsionadas. Son recontextualizados como teniendo menos valor. Vemos, así, que existe una doble distorsión. También he afirmado que las teorías de la reproducción cultural son esencialmente teorías de la comunicación que carecen de una teoría explícita de la comunicación. Recuerden, estas críticas no pretenden dejar de lado tales teorías, porque ellas todavía tienen valor en el marco de su propia problemática. Lo señalado no necesariamente menoscaba tales teorías, sólo destaca que ellas se ven limitadas por sus supuestos. Lo que yo intento hacer es mostrar los supuestos limitantes de estas teorías, porque son los que definen de qué pueden hablar las teorías.

Finalmente, hay todavía otra ironía más. Y pienso que esto si es realmente una crítica. Estas teorías de reproducción cultural no solo no tienen una teoría de la comunicación, sino que los conceptos que emplean son incapaces de generar descripciones específicas de las agencias a las que se refieren. Esto es, tales teorías no generan principios específicos de descripción de estas agencias. Permítanme ilustrar esto, porque puede no ser obvio a primera vista. Consideremos una teoría que anteponga los agentes a la agencia, que muestre el modo en que los grupos mismos resisten y se oponen activamente a la comunicación pedagógica, más que ser ubicados por ella en una determinada posición. Aquí hablamos de Willis¹. Ahora bien, yo les sugiero que si observan los conceptos que emplea Willis, no se logra una adecuada descripción de las relaciones, características y prácticas específicas que constituyen la escuela. No hay modo en que se pueda analizar una escuela, o cualquier otra agencia de reproducción cultural. Una teoría de resistencia cultural a la reproducción debiera tratar con más que escuelas en el plano ideal, es decir, debiera incluir hospitales, la relación entre el médico y el paciente, entre el trabajador social y su cliente, entre el arquitecto y su mercado.

Toda teoría de reproducción cultural debe ser capaz de generar los principios de descripción de sus propios objetos. Consideren a Bourdieu y Passeron². Los únicos

¹ P. Willis. *Learning to Labour. How working class kids get working class job*. Parnborough, Saxon House, 1977. (N. del E.).

² P. Bourdieu, J.C. Passeron. *La Reproducción*, Laia, Barcelona, 1977. (N. del E.).

conceptos que tenemos para el análisis de la forma, prácticas y contenidos de las agencias educacionales, son conceptos como autoridad arbitraria, comunicación arbitraria, autoridad pedagógica, comunicación pedagógica, trabajo pedagógico, habitus. Sobre la base de tales conceptos no hay ninguna posibilidad de generar una descripción empírica de cualquier agencia de reproducción cultural. Así que tenemos este fenómeno de que las teorías de reproducción cultural no pueden generar los principios de descripción de las agencias que les ocupan. Y es clara la respuesta a la pregunta de por qué no pueden hacerlo. *Ellas no están realmente interesadas en tal descripción.* Están interesadas sólo en comprender cómo las relaciones de poder externas son *transmitidas* por el sistema; no están interesadas en el dispositivo de transmisión, sino *únicamente* en un *diagnóstico de su patología*. Sus conceptos especifican qué ha de describirse, ellas llaman en favor de una descripción, pero son incapaces de entregar principios para esa descripción. En cierto sentido, los conceptos son *diagnósticos*; se refieren a la fuente de origen de una patología social.

Lo que haré con auxilio de este diagrama (ver **Diagrama 1**) es señalar las relaciones fundamentales que tiene que tratar cualquier teoría de reproducción cultural y, en verdad, cualquier teoría de la comunicación pedagógica, o cualquier teoría que intente vincular la comunicación pedagógica con la conciencia y el conocimiento pedagógico. En el diagrama tenemos conjuntos de relaciones fundamentales, que voy a analizar y que, espero mostrarán con mayor claridad aquello de lo que he estado hablando, introduciéndonos en mi problemática.

Básicamente, todas las teorías de reproducción cultural necesariamente tienen un concepto de autonomía relativa (excepto las primeras formulaciones de Bowles y Gintis³) El concepto de autonomía relativa tenía que ver con relaciones entre el campo económico y el campo cultural (educación), entre el estado y la educación, o ambas.

El concepto de autonomía relativa originalmente procede de Durkheim,⁴ pero es empleado esencialmente por teóricos de la reproducción para denotar un espacio de relativa independencia del sistema educacional, que concede a sus agentes cierta autonomía en relación a sus contextos, contenidos, procesos. Estos contextos, contenidos, procesos, agentes y sus procedimientos, poseen un área de su propia discreción; no son enteramente determinados por regulaciones externas.

De modo que el texto pedagógico se halla en cierto sentido libre de determinación externa y en un sentido importante —desde esta perspectiva— es un producto intrínseco del proceso educacional mismo. No tengo tiempo para entrar en esto, pero señalo que no suscribo tal concepto y creo que en muchos sentidos es empíricamente falso. En un

³ S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, R.K.P., London, 1976. (N. del E.)

⁴ E. Durkheim, *The evolution of educational Thought*, R.K.P., London, 1977. (N. del E.).

sentido fundamental la comunicación pedagógica, tanto del transmisor como del receptor, no puede ser programada; constituye un lenguaje especializado y, por lo tanto, no es posible que esa comunicación sea efectivamente controlada y uniformada. Más aún, la base de la jerarquía del discurso pedagógico (escuela), o académico (universidad), no puede ser derivada de jerarquías de clase o de la cultura dominante, excepto en relación a una simple división en mental/manual. En este sentido existe un potencial espacio de discrecionalidad. Sin embargo, en Bourdieu y Passeron, la autonomía (la relativa independencia del sistema educacional respecto a regulaciones externas) otorga al sistema educacional una apariencia de neutralidad, que constituye la fuente del ocultamiento, del sesgo, de la naturaleza arbitraria del sistema, de sus procesos y sus textos. Tal autonomía relativa enseguida oculta el sesgo clasista de la educación, y de este modo, las afinidades de la pedagogía con el poder aparecen sin reconocerse. Ya sea que consideremos a Bourdieu y Passeron o cualquier otra teoría de la reproducción cultural, la relativa autonomía en el nivel micro se traduce en un texto sesgado, cuya adquisición es una función de la posición de clase del adquirente. (De paso podemos señalar que en la teoría que hemos estado discutiendo vemos que si la autonomía relativa no se sostiene, entonces tampoco se sostendrán las relaciones derivadas de ella).

Retornando al diagrama, comenzamos por arriba, con "autonomía relativa", debido a su regulación sesgada y sesgante del texto pedagógico privilegiante. En el extremo izquierdo de la línea horizontal del diagrama podemos observar la macro relación "autonomía de la producción y/o del estado". Al "texto del diagrama", lo hemos llamado "privilegiante" y con ello significamos cualquier texto que confiera directa o indirectamente privilegios de clase, de género o de raza. Es importante tener claro que aquí empleamos "texto" tanto en su sentido literal como en su sentido más amplio. Puede referirse al currículum dominante, a la práctica pedagógica dominante, aunque también a cualquier representación pedagógica hablada, escrita, visual, postural, de la vestimenta.

Es importante ampliar el concepto de "texto privilegiante" para incluir características espaciales privilegiantes. Por ejemplo, en los hogares de la nueva clase media existe una regla que constituye la relación entre los objetos y su espacio. De acuerdo a esta regla debiera haber una relación inversa entre el número de objetos y las dimensiones del espacio que los contiene, y esto construye un espacio privilegiante particular. Esto no tiene por destino facilitar el desplazamiento por tal espacio. Más bien se debe al hecho de que cada objeto contenido en ese espacio muestra fuertes reglas de selección que, delicada y exquisitamente, ejemplifican la sensibilidad y la distinción de sus propietarios. Más todavía, debido a que hay pocos objetos, estos pueden entrar en toda una serie de diferentes relaciones entre sí, de modo que cualquier conjunto dado de relaciones constituye una nueva prueba de gusto único. Finalmente, dado que hay sólo pocos objetos es probable que cada uno sea muy costoso. A fines del siglo XIX victoriano, en cambio, muchos y muy variados objetos llenaban el espacio completamente. Así el concepto de "texto privilegiante" incluye también las reglas mediante las cuales es creado el contexto material.

Si ahora miramos la línea horizontal del diagrama veremos a la izquierda "relación con"; a la derecha "relación dentro de". "Relación con" da cuenta de cómo el sujeto pedagógico se ha posicionado en relación al "texto privilegiante". Ahora bien si observamos educación (escuela), el posicionamiento se da en cuanto pupilo, el control sobre tal posicionamiento con relación al "texto privilegiante", es esencialmente un asunto de clase, raza y género. La clase, la raza y el género posicionan, entonces al sujeto con respecto al "texto privilegiante"; pero noten, esos atributos poco les dirán en relación a cómo ha sido constituido el "texto privilegiante" mismo; poco acerca de las reglas de constitución de ese "texto privilegiante" excepto en términos de relaciones de inclusión/exclusión. Algunos han sido posicionados favorablemente debido a su *habitus*⁵ y otros han sido posicionados desfavorablemente debido a su *habitus* diferente. Hablamos aquí básicamente sobre el posicionamiento de sujetos en relación al "texto privilegiante" y ello es una función de su clase, raza y género. Ahora, ello nos conduce de vuelta (ver la parte interior del diagrama) a la "práctica pedagógica local". Debajo de "práctica pedagógica" en el diagrama tenemos la familia, lo que acontece en la calle (relaciones de pares), lo que ocurre en la comunidad (relaciones de comunidad). Esto es lo que quiero decir con práctica pedagógica local, y es esa práctica pedagógica local dentro de la familia, el grupo de pares o la comunidad, lo que inicialmente posiciona al niño o a sus padres en relación al "texto privilegiante". Algunos son posicionados de modo tal que pueden apropiarse del "texto privilegiante", probablemente hayan recibido en sus hogares una versión de la "práctica pedagógica oficial". Por lo tanto podemos considerar al nivel de la familia la presencia o la ausencia de una "práctica pedagógica oficial".

Ahora quiero un vistazo al otro extremo de la línea horizontal, "relaciones dentro de". "Relaciones dentro de" se refiere a las reglas mediante las cuales este "texto privilegiante" ha sido internamente construido. "Relaciones dentro de" nos habla de las relaciones dentro del "texto privilegiante". Eso es, las reglas mediante las cuales ha sido constituido ese texto, aquello que hace al texto tal como es, que le confiere sus características distintivas, sus relaciones distintivas, su modo de transmisión y contextualización.

Me gustaría dedicar algo de tiempo en ilustrar el significado de "relaciones dentro de", pues son estas relaciones las que son inadecuadamente especificadas en las teorías de la reproducción cultural, o de resistencia, o de transformación. Con "inadecuadamente especificadas" quiero decir que hay una ausencia de reglas mediante las cuales puedan generarse descripciones de características distintivas del "texto privilegiante", de su modo de construcción, modo de representación, modo de presentación y de su adquisición.

⁵ El Concepto de *habitus*, central en la sociología de P. Bourdieu, ha sido definido como un "sistema de disposiciones durable, traspasable, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, esto es, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones..." Ver P. Bourdieu, *Outline of a theory of practice*, Cambridge University Press, 1977, p. 72. (N. del E.).

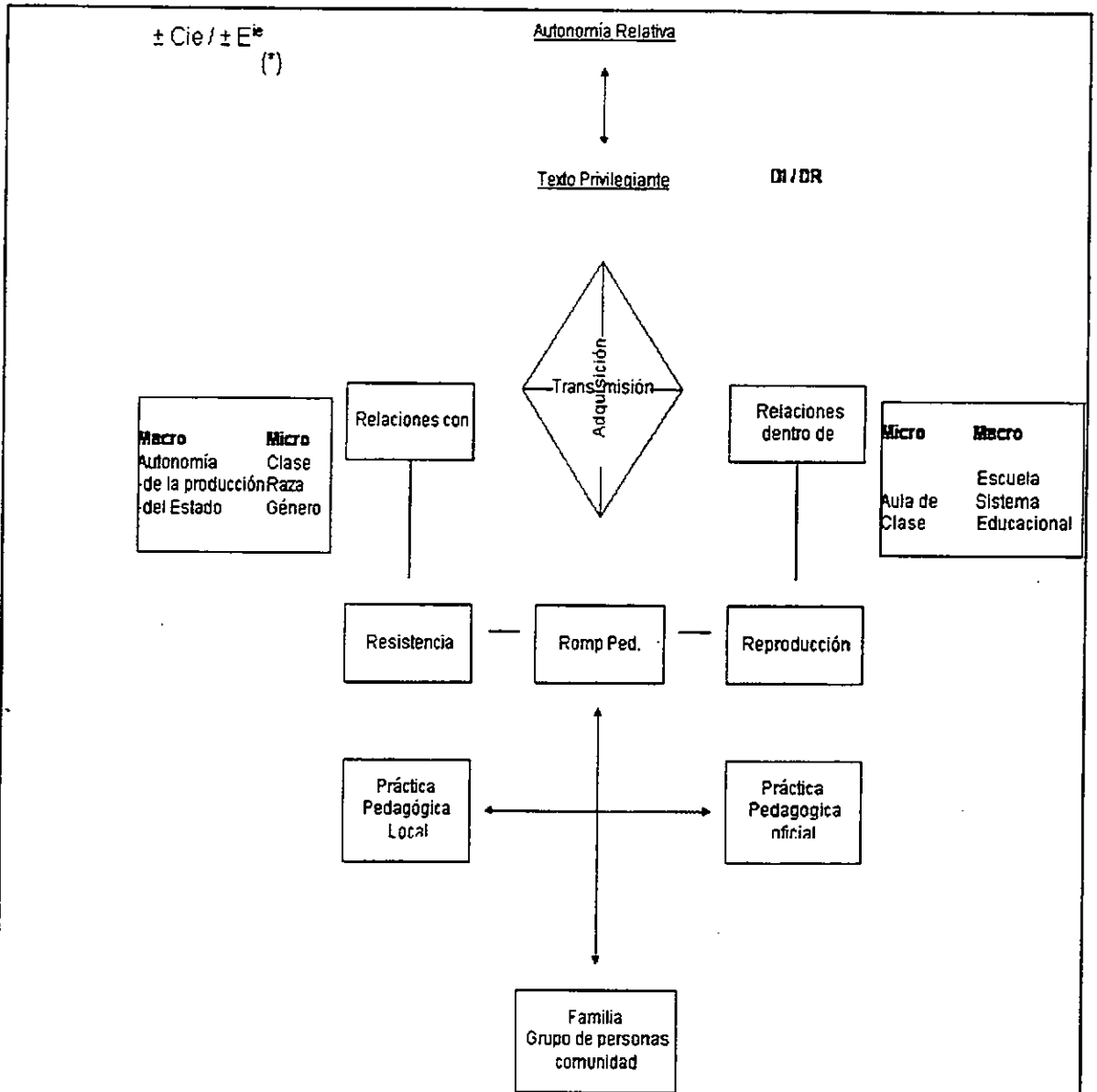
Bourdieu, ya sea junto a Passeron⁶ o en su libro, *La Distinction*⁷ se interesa esencialmente por las "relaciones con" el "texto privilegiante" y no tanto por las "relaciones dentro de". En efecto, es la preocupación prioritaria con la primera de éstas, ("relación con") que priva a este trabajo de la posibilidad de una adecuada descripción del "texto privilegiante", una de cuyas condiciones es la percepción de las "relaciones dentro de". Este asunto puede ilustrarse con un examen de *La Distinction*, estudio crucial del complejo y sutil proceso mediante el cual la base social de la distribución del gusto (musical, pictórico, literario, cinematográfico, teatral, de modales y culinario) es revelada y enseguida desmitificada. Sin embargo, Bourdieu está menos interesado en las características distintivas del gusto que es privilegiado y más en mostrar su legitimación, y los principios y procesos de su distribución. Permítanme darles un ejemplo de lo que quiero decirles. Cuando uno visitaba los costosos y cuidados hogares de la nueva clase media, o sus contrapartes de la clase alta, en los años Sesenta, con bastante probabilidad podía encontrarse con, o bien originales (en el caso de los ricos y elegantes) o reproducciones (en el caso de los socialmente móviles) del expresionismo abstracto, básicamente del tipo paradigma neoyorquino. Las pinturas narrativas/figurativas eran escasas, a pesar de ser producidas. En la actualidad si uno visita las mismas casas verá menos expresionismo abstracto y más realismo metafísico. Lo que ha ocurrido es que la figura posee ahora un lugar importante en la escena. No la figura como solía ser, pues las prácticas raras veces retornan a lo que fueron. El mismo movimiento puede observarse en las obras de los estudiantes de arte. Con esto no quiero decir que no se pinte en forma abstracta o que esas obras no se vendan, pero sí que ha habido un cambio relativo aunque importante de énfasis. Ahora bien, esto lo considero de significación. Hay una diferencia en el aprender a mirar, una diferencia en el lenguaje, en la mirada, en el contexto social de su construcción, circulación y consumo.

Bourdieu está poco interesado en este proceso, en el desarrollo del código dominante que genera el expresionismo abstracto o en el desarrollo del código dominante del nuevo realismo, o en el cambio del posicionamiento de estas dos modalidades del campo de las artes visuales. En el **diagrama 1**, esos procesos están incluidos bajo "relaciones dentro de". En general, los teóricos de la reproducción cultural están menos preocupados de las "relaciones dentro de" el "texto privilegiante" y más preocupados de los principios que confieren legitimidad y de la distribución de las sutiles formas de representación *dentro de cualquier jerarquía basada en gustos/textos privilegiados*. Estas teorías están más interesadas en las demarcaciones ideológicas de superficie del texto (clase, raza, género) y menos interesadas en analizar cómo ha sido compuesto el texto, cuáles son las reglas de su construcción, circulación, contextualización, adquisición y cambio.

⁶ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *La reproducción*, op. cit. (N. del E.).

⁷ P. Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du Jugement*, Minuit, París, 1979. (N. del E.).

DIAGRAMA 1



(*) **DI**: Discurso instruccional
DR: Discurso regulativo
C: Clasificación
E: Enmarcamiento
e: dimensiones internas y externas de clasificación y en enmarcamiento del texto de que se trate
±: carácter fuerte o débil de los límites en cuestión o los valores de clasificación y el enmarcamiento

Clasificación y enmarcamiento son conceptos claves que especifican la noción general de orden como sistema de límites de diferentes rigidez y permanencia sea en el nivel de las estructuras y categorías más estables de fenómenos (clasificación) o en el de las prácticas (enmarcamiento)

Ahora vamos a sacar nuestro ejemplo de la educación misma. Las "relaciones dentro de" referirán en el micro nivel de la escuela al "texto privilegiante", (dependiendo de lo que aquí estuviéramos tomando como su representación) en el contexto del proceso de su transmisión/adquisición/evaluación en la sala de clases. En el micro nivel de agencia, podríamos estar refiriéndonos (una vez más dependiendo de lo que aquí estuviéramos tomando como su representación) a las reglas que sitúan el texto dentro de los discursos pedagógicos de la escuela, dentro de un curso, dentro de un currículum, conjuntamente con la práctica organizacional, es decir, las reglas que regulan las relaciones entre agentes y contextos. En un nivel relativamente más macro estaríamos refiriéndonos a las reglas que regulan la construcción de aquellos discursos de los cuales se derivó el "texto privilegiante" inicial; a las posiciones dentro de los campos de reconceptualización pedagógica relevantes; y al control directo o indirecto por el estado.

Para decirlo en breve, las teorías de la reproducción cultural, resistencia o transformación, ofrecen análisis relativamente penetrantes de la "relación con", es decir, de las consecuencias de raza, género y clase en el posicionamiento desigual e injusto de los sujetos pedagógicos en relación al "texto privilegiante", pero son relativamente débiles en cuanto a los análisis de las "relaciones dentro de" (Tal vez con algunas excepciones, como por ej. M. Apple y U. Lundgren)⁸. Ahora bien, si una teoría es débil en cuanto a analizar "relaciones dentro de", no se puede derivar de esta teoría reglas fuertes de la descripción de las agencias/procesos que les incumben, ni puede esa teoría dar cuenta de las reglas internas de tales procesos, ni tampoco podrán esas teorías generar una teoría explícita de la comunicación pedagógica. Siguiendo esta línea, si hemos de entender la *transmisión* (la línea horizontal en el diagrama), entonces debemos ser capaces de entender las relaciones de "relación con" y "relación dentro de" tanto a nivel macro como a nivel micro, y ello también es del caso para la *adquisición* (la línea vertical del diagrama). En efecto, en relación a la adquisición, si somos incapaces de especificar las reglas que regulan la construcción, representación y contextualización del "texto privilegiante", esto es, que especifican las "relaciones dentro de", entonces no podemos conocer ni *Positiva* ni *negativamente* lo que ha sido adquirido. Y si no sabemos esto, ¿cómo podemos conocer la relación entre el "texto privilegiante" y la conciencia del sujeto pedagógico? Y si no sabemos esto entonces, ¿en qué sentido podemos hablar de reproducción, resistencia y transformación?

En el mismo diagrama podemos examinar las relaciones macro, las relaciones micro y las relaciones entre macro y micro. Las relaciones micro de las "relaciones con" (clase, género, raza) están dadas en la izquierda, dentro de la horizontal del diagrama y el contexto micro de las "relaciones dentro de" está dado a la derecha, dentro del diagrama (escuela/clase). Las relaciones macro de las "relaciones con" están señaladas en la posición izquierda exterior de la horizontal (estado/producción), mientras que las relaciones macro

⁸ M. Apple, *Ideology and Curriculum*, R.K.P., London, 1979. L. Lundgren *Model analysis Pedagogical Processes*, Almqvist & Wiksell International, Estocolmo, 1977. (N. del E.).

de las "relaciones dentro de" están indicadas a la derecha exterior del diagrama (sistema educacional). Así resulta entonces posible situar cualquier teoría con respecto a las relaciones macro/micro en términos de cuáles son y no son sus focos.

Finalmente, si deseamos examinar la influencia de la familia/comunidad sobre su aporte a la transformación de su familia/comunidad y sobre su aporte a la transformación de sus niños en cuanto a sujetos pedagógicos, debemos mirar la base de nuestro diagrama. Aquí hemos simplificado las cosas y sólo hemos mostrado dos orientaciones del sujeto pedagógico en cuanto es regulado por la familia/grupo de pares/comunidad. Distinguimos entre familias en relación al grado en que la "práctica pedagógica local" está inserta en una "práctica pedagógica oficial". Esta última refiere a la práctica que facilita la adquisición del(los) textos(s) privilegiante(s) de la escuela.

Ahora bien, en los extremos hallamos, por una parte, familias en que la "práctica pedagógica local" domina a la "práctica pedagógica oficial" porque, o la última está ausente en cuanto práctica, o está excluida, o está presente sólo bajo una forma débil y, por otra, familias en que la "práctica pedagógica oficial" domina sobre la "práctica pedagógica local". Consideramos que allí donde la "práctica pedagógica local" domina a nivel de la familia, grupo de pares o comunidad, esto probablemente sea una función de la posición de clase/género/raza de la familia y en este caso el adquiriente probablemente estará desigualmente posicionado en relación con la adquisición del "texto privilegiante", o estará posicionado en oposición al mismo. Consideramos tales posiciones como teniendo el potencial de generar un sujeto pedagógico "resistente". Por otra parte, allí donde la "práctica pedagógica oficial" domina a la "práctica pedagógica local", los niños quedarán posicionados como sujetos pedagógicos "reproductores". **Insistimos en que esto es una simplificación.** Sería inadecuado pensar que éstas son las dos únicas posiciones.

He esbozado lo que considero el complejo de agencias, relaciones y prácticas necesarias para el análisis de la reproducción cultural, resistencia y transformación, tanto en el nivel micro como en el macro. Es posible considerar el énfasis diferenciado de enfoques diferentes y de teorías diferentes, y de este modo observamos tanto las continuidades como las discontinuidades en este campo intelectual. Podemos ver que incluso allí donde las "relaciones dentro de" son sujeto de análisis, ya sea a nivel de la práctica en la sala de clases (investigaciones del interaccionismo y la sociolingüística)⁹ o a nivel de la escuela (estudios etnográficos)¹⁰. o a nivel de currículum (Apple et. al.)¹¹ o a nivel de la pedagogía

⁹ S. Delamont, *Interaction in the classroom*, Methuen, London, 1976. M. Stubbs, *Language, schools and classroom*, Methuen, London 1983, (2a. Edic.) (N. del E.).

¹⁰ M. Hammersley, P. Atkinson, *Ethnography principles in practice*. Tavistock Publications, London & New York, 1983. M. Hammersley (Ed.). *The ethnography of schooling*, Nafferton, Duffield (1983) (N. del E.).

¹¹ M. Apple, (Ed.) *Ideology and Practice in Schooling*, Temple U. Press, Philadelphia, 1981 (N. del E.).

emancipatoria (Giroux y Freire)¹², no hay un análisis fundamental de la lógica interna (en el sentido de los principios reguladores) del dispositivo de transmisión pedagógica ni de su relación con lo que es transmitido.

Si yo hubiese de situar mi propio trabajo dentro del modelo, me parece que al comienzo estuve preocupado de los ejes vertical (de adquisición) y horizontal (de la transmisión), esencialmente en el nivel micro, aunque el trabajo realizado a partir de 1971, es decir, a partir de la publicación de "*Classification and Framing of Educational Knowledge*"¹³, exploró y articuló cada vez más las relaciones macro. En cierto sentido, esta serie de charlas se atenderán al mismo camino trazado por el desarrollo de la tesis. La charla final, que dictaré en el Consejo Británico, (Capítulo V) nos llevará más allá del diagrama, tal vez de retorno al comienzo, al principio ordenador y las formas de realización de la comunicación pedagógica.

¹² H. A. Giroux *Ideology, Culture and the process of Schooling*. Temple U. Press, Philadelphia 1981. *Theory and resistance in education*. Bergin and Garvey, Massachusetts, 1983. P. Freire, Cfr. entre otros, *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva, Buenos Aires, 1975. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid, 1975. *Education for critical consciousness*, Seabury Press, New York, 1977 (N. del E.).

¹³ En B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. 3 R.K.P., Londres, 1977. (N. del E.).

II. PODER, CONTROL, PRINCIPIOS DE COMUNICACIÓN.

Lo que intentaré hacer hoy es cubrir algunos de los conceptos básicos de la teoría. Voy a comenzar por establecer los criterios con los cuales, pienso, debiera juzgarse la tesis. Esto no quiere decir que no existan otros criterios por medio de los cuales pueda juzgarse la tesis. Distinguiré entre criterios internos —los criterios que se espera logre la teoría— y los criterios externos, válidos para aquellas personas que desean sacar la teoría del campo. No es necesario decir aquí que no todos son cumplidos Pero estos son los estándares que debiera alcanzar cualquier teoría que trate de la cultura —ya sea su producción o reproducción—.

Se trata de criterios fundamentales y el primero es el siguiente: *cualquier teoría de la reproducción o transmisión cultural debe operar en varios niveles*. Macroniveles: institucional. Microniveles: interacción. Diferentes niveles del sujeto, del adquiriente. El primer criterio debe ser entonces, *que los conceptos empleados deben ser capaces de mantener unidos estos diversos niveles*. Y más aún: deben permitir la traducción de un nivel a otro.

De modo que si uno tuviera una buena teoría, podría pararse a las puertas del C.I.D.E., y observar a la gente que entra al local, y enseguida formular una teoría general de la sociedad, de Chile.

Pero no tenemos teorías como esa. Si las tuviéramos, podríamos leer lo macro en lo micro. Y las reglas de esa lectura deben ser muy explícitas. Muy explícitas. No se trata de que alguien entre al C.I.D.E. y diga, "Ah sí, yo conozco la clase social de esa persona". Y uno entonces se pregunta, bueno, y cuáles son las reglas que permiten tal juicio. De modo que es esto lo que quiero decir cuando digo que estos conceptos deben ser capaces de mantener unidos los diversos niveles y posibilitar la traducción de un nivel a otro. Y es esto lo que espero poder demostrarles hoy día. No, "demostrar" es una palabra demasiado fuerte: ofrecer.

Segundo: *estos conceptos deben ser capaces de distinguir entre lo que cuenta como una variación y lo que cuenta como un cambio en las agencias de reproducción*. Por ejemplo, debemos saber acaso si una agencia es igual que antes, acaso hubo una variación en sus prácticas o acaso hubo un cambio. Y los conceptos también debieran hacer esto, pues si no lo hacen, en realidad serían inconsistentes.

Ahora bien, pienso que el tercer criterio tal vez sea el crucial. *La teoría debe ser capaz de suministrar una descripción explícita de los objetos de su análisis*. Es decir, la teoría no debe simplemente especificar su objeto a nivel teórico, sino que debe proveernos para el reconocimiento empírico de este objeto y de su descripción. Por ejemplo: en muchas teorías de la cultura, especialmente en las neo-marxistas, el concepto crucial es el

concepto de ideología. La ideología debe ser muy bien especificada en el nivel analítico de la teoría. Si ustedes quieren, la ideología es construida como un objeto teórico. La dificultad surge al desplazarnos de ese objeto teórico hacia un fenómeno empírico. ¿Cómo reconocemos aquello que es ideología en un nivel empírico? Segundo, ¿Cómo lo describimos? De modo que en mis términos, si se tiene una teoría de la transmisión y de la adquisición, lo primero que se debe ser capaz de hacer es describir muy clara y sistemáticamente el proceso de transmisión y adquisición, ya sea en la familia, la escuela o el trabajo. Entregar medios para su identificación en la práctica a este nivel. Hay muy pocas teorías que tienen lo que yo llamo reglas de descripción fuertes. Y debido a esto, los investigadores se hallan a sí mismos en dificultades. Llegan a interesarse mucho por una teoría en particular. Esta se ve muy bien sobre el papel, entusiasmo mucho. Luego se trata de llevarla a la práctica, se trata de describir algo. Y en ese momento uno pierde toda confianza en la teoría. La teoría es para los intelectuales, no para nosotros en el terreno. Cuando se está en el terreno, debe realizarse una descripción, hay que nombrar lo que se ve o se encuentra plausible. Hay que tener una teoría de la descripción.

Las posibilidades son que se tome esto o lo otro, o lo de más allá, y se proceda a medirlo, y si no a medirlo, a usarlo. Sin motivos. La descripción no está teóricamente arraigada. De modo que tenemos un problema: si rechazamos la teoría, existe la posibilidad que las descripciones que hagamos sean arbitrarias. Y pienso que este es uno de los motivos por los cuales existe un divorcio entre la teoría y la práctica. Porque aquellos que se hallan en el terreno de la práctica y aquí me incluiría yo también, encuentran poco útiles muchas de las teorías existentes. Inútiles. A partir de lo que se plantea como teóricamente relevante no podemos obtener lo que realmente está ocurriendo frente a nosotros. De modo que este criterio es muy, muy importante.

Mientras más esté uno involucrado en la aplicación, en la práctica, en el cambio, tanto más serio se torna el problema de la descripción. Pues todo lo que se hace descansa sobre descripciones. Lo que se ve se vio en el grupo. Hay que decirle a alguien, comunicarse concretamente. Y para eso se requiere de algún proceso de descripción racional. No basta con decir, "bueno, si tienes mi ideología, verás lo que yo veo". En cierto sentido esto es también verdad. Esta cuestión de tener reglas de descripción fuertes es realmente muy importante. De modo que esto también significa que la teoría no sólo debe especificar los contextos que le son cruciales, sino que debe especificar los procedimientos para esta descripción e interpretación. Imaginen que el grupo al que pertenezco ha realizado un estudio sobre un hospital y que realizamos una descripción explícita. Todavía tendríamos el problema de qué es lo que significa. Y lo que significa es cuestión de interpretación de la descripción que se tiene. Ello significa que también se deben tener reglas lo bastante claras que le permitan a uno desplazarse desde la descripción a la interpretación. Los principios de descripción actúan selectivamente sobre lo que se convierte en datos.

Desde el punto de vista de esta tesis en particular, lo que se requiere es lo siguiente: hacer explícito el proceso mediante el cual una distribución de poder y principios de control

datos, son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos entre las clases, de modo que posicionan y oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción. El poder y el control se traducen en principios de comunicación. De modo que en la medida que hablamos unos con otros y que actuamos en el mundo, estamos realizando las relaciones de poder y las relaciones de control.

Próximo paso: estos principios de comunicación están desigualmente distribuidos entre las clases sociales. De modo que tenemos principios dominantes y principios dominados de comunicación. Y estos principios de comunicación ubican a los grupos como clases y a la vez ubican cada grupo en oposición al resto. Los principios de comunicación realizan dos cosas: lo posicionan a uno en una clase y posicionan nuestra relación con otras clases.

Ello significa que la cuestión empírica crucial es mostrar cómo se verifica la traducción del poder y del control en principios de comunicación, que se convierten en los portadores y transmisores del poder y del control. Ahora bien, ¿cómo se traducen el poder y el control en principios de comunicación? Estos principios de comunicación se convierten en los portadores y transmisores del poder y del control, que originalmente los constituyeron, y esa es la pregunta empírica. ¡Pequeña pregunta, en verdad!

Voy a comenzar por mirar esta interrogante intentando mostrar cómo el poder y el control se traducen a sí mismos en principios de comunicación de un modo general. Voy a comenzar por algo que es muy obvio. Si toman una familia (podemos pensar en las familias como en un conjunto de relaciones categóricas; ciertamente no es el modo más interesante, pero...) debiera ser posible crear un principio que lo capacite a uno para generar todas las categorías. Una vez que digan, allí hay un conjunto, entonces allí debe haber un principio que organiza ese conjunto. Tomemos esta familia —una de las categorías—. Hay muchas de ellas, pero vamos a tomar tal vez la más crucial. Una categoría crucial será una categoría de género: habrá hombres y mujeres, niños y niñas. Y recuerden, si hay un sólo género en la familia, todavía estarán ambos. Si se tiene una categoría que pertenece al conjunto, pero está ausente, todavía estará allí. De modo que tendrán categorías de género, diferentes categorías de funciones (padres e hijos), tendrán categorías de edad (los niños de cinco años deben ser así, los niños de diez así...), y tendrán categoría de progresión llamadas "edad". Tendrán una categoría de relación de edad (¿Cómo se relacionan los niños con los padres? ¡Eso de todas maneras variará con la edad!). Hay otra relación categórica todavía, y ésta es la relación dentro de la categoría de los niños. Y, finalmente, todavía hay otra categoría dentro de la categoría de los padres. Bien, ahora tenemos un conjunto de categorías. Una vez que tenemos ese conjunto de categorías, podemos decir que tal conjunto puede ser comprendido como una división social del trabajo (de edad, de función, etc.). Si preguntamos qué tipo de división social del trabajo tenemos, podremos afirmar que ello depende de las relaciones entre las categorías.

Segundo, si preguntamos qué reproduce esta división social del trabajo, que mantiene unidas todas estas relaciones sociales en el seno de la familia, qué es lo que mantiene a las personas en su categoría, la pregunta nos envía a las relaciones de poder. De modo que ese conjunto de categorías dentro de la familia es mantenido —unido por las relaciones de poder—. Si esas categorías —madre, padre, niño, niña, edad— son muy especializadas, quiere decir que la función madre es muy diferente de la función padre. El proceso de transmisión es muy diferente del proceso de adquisición. Si es muy especializado, entonces los niños de cinco años llegarán a saber que de ellos se esperan prácticas especiales. De modo que si el continuo temporal —que es el continuo de edad— es muy diferenciado, cada edad es muy especializada. Mientras más especializada sea la categoría, tanto mayor será su diferencia de otra y con tanta mayor probabilidad tendrá su propia voz. (Empleo voz en el sentido metafórico). Consideremos una niña: si ella está establecida en una categoría especializada, desarrollará su propia voz. (Ustedes saben, cuando hablamos estamos bastante a merced de nuestra laringe. De modo que el sonido que podemos hacer no es completamente resultado de nuestra laringe, pero se ve fuertemente determinado por ella). Sugiero que estas categorías especializadas desarrollan lo que podríamos llamar una "laringe cultural", que limita lo que ellas pueden decir. Por supuesto no es biológico, y tampoco es todo lo profundo que estoy sugiriendo. Pero es un modo de mirar las cosas.

De modo que si yo, por ejemplo, crecí en el seno de ese tipo de familia, en que esas categorías estaban muy especializadas, anhelaba más que nada llegar a cumplir siete años. Siete años eran un hito muy especial, porque yo sabía que mi voz iba a cambiar. Porque entonces yo iba a tener otras posibilidades. No es que fuera a decir más cosas; pero habría un cambio cualitativo en lo que haría. Así se establecería un nexo entre la categoría y la voz.

En realidad, todavía estamos hablando de poder. Bien ¿qué es lo que tenemos aquí? El conjunto de categorías que he descrito parecen celebrar el hecho de estar separados. (Los niños están aparte de las niñas, el padre de la madre, etc.). Estas categorías exaltan la separación entre las cosas, el carácter de estar aparte de ellas. Bien, lo próximo es intentar conceptualizar esto. Voy a emplear el término *clasificación* para referirme no a lo que es clasificado, sino a las relaciones entre categorías. Es algo puramente estructural. Si tenemos la categoría A y la categoría B, y la categoría A está especializada de modo diferente que la B, A y B, serán muy diferentes. Diría que esa relación es una relación de fuerte clasificación. Sigamos todavía más adelante. Si estos son niños y este otro niñas ¿qué exactamente mantiene las diferentes especializaciones de estas categorías? ¿qué cosa lo hace? Si A es bastante diferente de B, tendrá que haber un espacio entre A y B, para que A y B se conviertan en cosas diferentes. Sugeriría que ese espacio es constituido por la aislación. Si hay una fuerte aislación, esa categoría tiene un espacio para especializarse marcadamente. Una clasificación fuerte produce un marcado aislamiento. ¿Qué hay en relación al poder? Digamos que esta categoría A dice: "Ya no quiero ser A. B es una categoría mucho mejor. Quiero una voz B". En realidad eso no es correcto. "Quiero el

mensaje de B". Recuerden, A ya tiene la voz de B. El niño tiene ya la voz de la niña y la niña aquella del niño. No se puede ser niña sin ser, en algún sentido niño. Sin embargo, A desea cambiar. Si A desea cambiar, entonces debe romperse el aislamiento existente entremedio. Apenas el aislamiento se ha debilitado, queda expuesto el poder que ha establecido el aislamiento. Por tal motivo podemos afirmar que las relaciones de poder, la distribución del poder, construyen el principio de la división social del trabajo. Piensen en la familia: si el conjunto de categorías está fuertemente clasificado, ese es el principio en la división social del trabajo. Y ése es el principio del conjunto de categorías. De modo que las relaciones de poder construyen el principio de la división social del trabajo, la naturaleza de la jerarquía y la clasificación. De modo que, ahora nos desplazamos desde el poder hacia un principio de clasificación.

Pero en ciertas familias las categorías no están tan especializadas, son confusas. La aislación es mucho más débil. Ahora podemos decir, aquí tenemos una familia en que encontramos una clasificación débil, y si tenemos una clasificación débil, las relaciones de poder son mucho menos explícitas. Si la clasificación es fuerte, las relaciones son muy explícitas. Donde se tiene clasificación débil, donde las categorías son más confusas, menos especializadas, no quiere decir que no hay poder, sólo que está implícito.

La elocuencia del poder está en el silencio que genera.

El poder separa. Diferentes distribuciones de poder separan de modo diferente. Demos un paso más antes de entrar en más ejemplos. La clasificación hace dos cosas: a nivel de superficie, establece orden, y también establece quién es el dueño del orden. En la medida que se acepta el principio de clasificación, se aceptan las relaciones de poder que se hallan detrás. Cada vez que uno escucha su voz, habla el poder que mantiene el conjunto de relaciones categóricas.

En el nivel superficial, la clasificación mantiene el principio del orden y establece a su dueño. Objetivamente y subjetivamente. La aislación a nivel del sujeto, la aislación en nuestra cabeza, suprime las aislaciones, divisiones y dilemas que son inherentes al principio de clasificación mismo. Y con todo lo que damos por sentada la aislación, las contradicciones de la clasificación no están jamás vivas, conscientes en nosotros. De modo que el orden es generado en dos niveles: objetivamente, la clasificación crea orden. Subjetivamente, la aislación —producida por el código— suprime las contradicciones y los dilemas en la clasificación. Y eso garantiza su reproducción.

Pero la historia no finaliza aquí. Puesto que si terminara aquí, no habría cambio. En la medida que se acepta el principio de la clasificación, no sólo se acepta el orden oficial, sino que se tienen vivas dentro de uno las contradicciones de ese orden en diferentes niveles de la propia conciencia. Por ejemplo, tomemos el caso del género. Yo nací en 1924. Con una voz muy especializada. Las aislaciones no erradican el hecho que yo tenga en mi voz también la voz femenina. Ustedes bien pueden descubrir que hay prácticas y

sentimientos que no pertenecen a su voz. De modo que ¿qué es lo que hacen? Los suprimen. Lo mismo con las mujeres. Las contradicciones, divisiones y dilemas están vivas en otro nivel. Al jugar su papel de hombre o de mujer tales contradicciones van a manifestarse, puesto que se hallan en el sistema de clasificación. De modo que al mismo tiempo que se es socializado dentro del orden, también se es socializado en el desorden. Esto no es una teoría del cambio social. ¡Por supuesto que no! Puesto que el cambio social es una función de los cambios en las relaciones entre los grupos sociales. Simplemente estoy afirmando que a nivel de cualquier individuo, las contradicciones, divisiones y dilemas de la clasificación están vivos en ese individuo. De modo que todos somos potenciales o actuales agentes de cambio. No hay otro camino.

Hasta aquí ha habido una traducción del poder en principios comunicativos. Y esto a nivel estructural. Echemos otro vistazo a esto. Porque este modelo debe calzar con cualquier familia, escuela, trabajo. Y por ahora sólo estamos en la familia. Echemos un vistazo a la escuela. Después de haberlo hecho, seremos capaces de tener un lenguaje para tratar los códigos en el nivel micro.

Lo primero en relación a la escuela es la clasificación *dentro y fuera*. Dentro de la escuela tenemos categorías de discurso, (castellano, física, química, etc.). Fuertemente clasificadas, fuerte aislación entre un discurso y otro. Categorías de transmisores también fuertemente clasificados (es decir, especializados). Fuertes categorías de adquirientes, porque en la medida que los niños crecen, son explícitamente clasificados por edades. Ahora bien, en esa escuela habrá un director. ¿Quién se relaciona con el director? Probablemente los jefes de departamento. De modo que esos jefes de departamento tendrán una clasificación débil. Ustedes pueden ver lo que subyace a la educación europea: o es la iglesia o es el templo griego con sus columnas (ver Diagrama 2)

Así, en un nivel profundo, la adquisición del código pedagógico es socialización en la *doxa* de la educación Europea (griega y cristiana). Al nivel de superficie es sobre Geografía, Francés, Matemáticas, etc.¹⁴.

En tal situación de la clasificación fuerte, la comunicación entre los profesores no será en relación al trabajo. ¿Por qué no puede ser en relación al trabajo? Porque todos ellos tienen voces especializadas. No pueden por lo tanto compartir sus intereses discursivos. No están vinculados a través del trabajo. Sólo pueden vincularse a través de los problemas de control. Hablan acerca del control, no de las relaciones de poder. En la clasificación fuerte, el profesor está atado a un discurso. Por dos razones: 1) Su voz le es reflejada a él o

¹⁴ "Doxa" o sistemas de clasificación cuya arbitrariedad no es reconocida. Existente cuando se da coincidencia casi perfecta entre el orden objetivo y subjetivo (como en las sociedades antiguas) y donde el mundo material y el social aparecen como auto-evidentes. (Ortodoxia y heterodoxia, en cambio, implican conciencia y reconocimiento de la posibilidad de sistemas de creencia diferente o antagónicos). Cfr. P. Bourdieu, *Outline of a theory of Practice*. Cambridge University Press, Cambridge, 1977 (N. del E.).

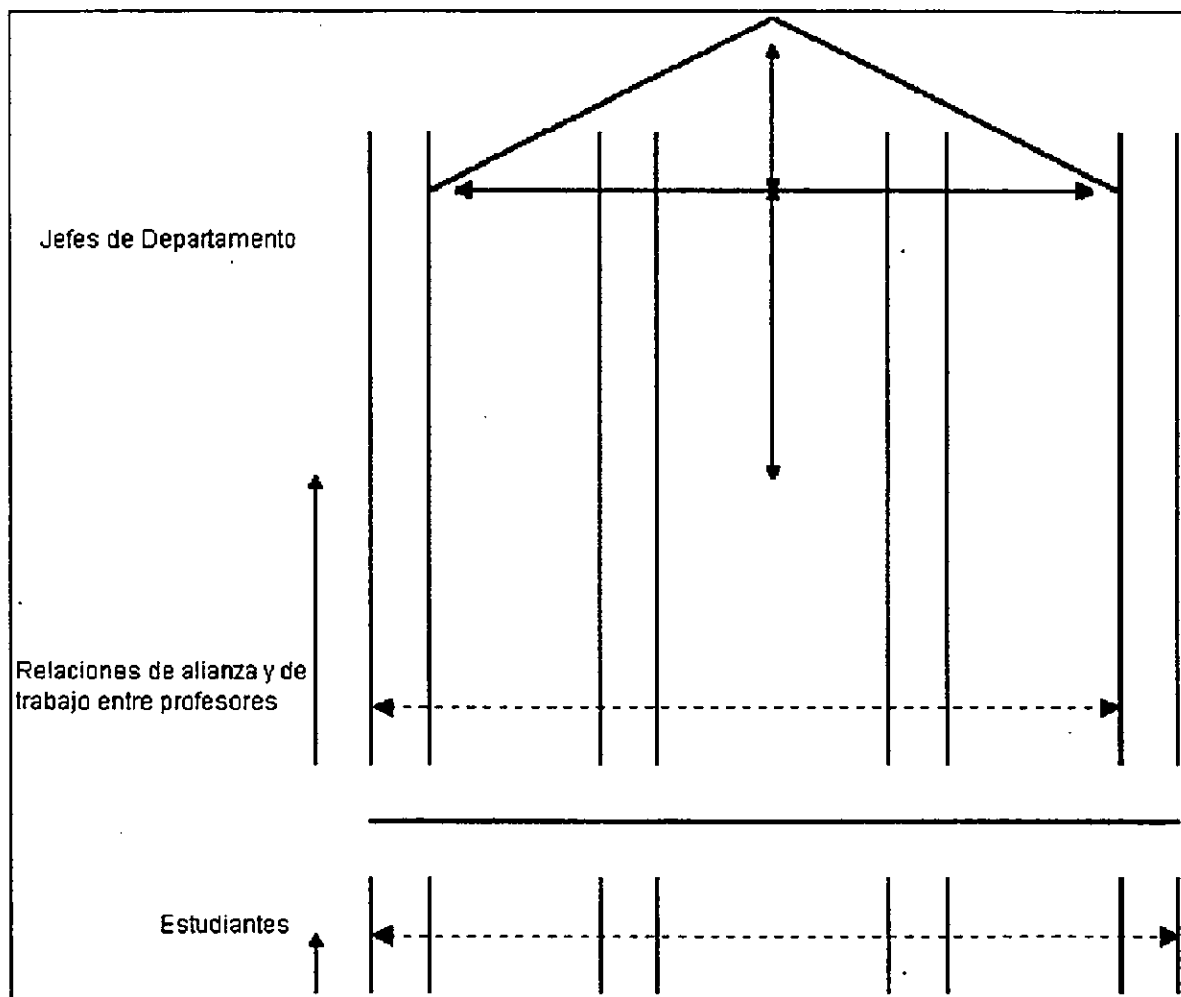
a ella a través de su pertenencia al departamento y 2) No puede hablar a los otros acerca de su discurso. De modo que su identidad es formada, confinada y atada por esta categoría discursiva y, por lo tanto, con el discurso de su departamento.

Si debilitamos la clasificación e integramos los discursos, entonces significa que todos los profesores se juntarán y estarán unidos a través del trabajo. Si fuéramos unidos por el trabajo, entonces en esta institución habría una relación de contrapoder. Sin embargo, si comenzamos a juntar los discursos, habrá polución, todo será un enredo. El profesor carecerá de identidad, tendrá que desarrollar una identidad completamente nueva y también una nueva práctica. La identidad aquí es nueva, producida por el cambio en la clasificación

De modo que eso es clasificación. Pero todavía no hemos establecido el código. Sólo hemos establecido cómo las relaciones de poder constituyen los principios de la división social del trabajo, como el principio de esta división social del trabajo se torna activo en nuestras cabezas como el principio clasificatorio. Y ese principio de clasificación genera orden. Sin embargo, a otro nivel, esas contradicciones en la clasificación, no son explicitadas, son sentidas y ocasionalmente vividas. Y por ende, en la medida que uno adquiere la clasificación, se adquieren tanto el principio del orden como aquel de la subversión.

DIAGRAMA 2

Estructura organizacional tras el código educacional Europeo tradicional¹⁵



¹⁵ Nota: Líneas continuas representan límites fuertes; flechas continuas indican dirección de relaciones fuertes.

Líneas discontinuas representan límites débiles; flechas discontinuas representan dirección de relaciones débiles.

El modelo y sus análisis figuran en el artículo de B. Bernstein, *Classification and Framing of Educational Knowledge*, en *class, Codes and Control*, vol. III RKP. Londres, 1977, p. 105. (N. del E.).

Podemos, brevemente, agregar algo sobre las condiciones para la reproducción de códigos pedagógicos que varían en la fuerza de su clasificación y enmarcamiento. Dónde los códigos tienen valores +C+E^{ic} su reproducción depende menos de atributos individuales en la medida que generan, y son mantenidos, por relaciones y categorías estructurales explícitas. Sin embargo, en el caso de códigos pedagógicos cuyos valores son -C-E^{ic} su reproducción depende mucho más de la interacción entre individuos y del compartir una ideología común. En tal caso son más inestables.¹⁶

Hasta aquí la tesis se ha entregado sólo a nivel descriptivo. Hay más que esto que el trazar líneas en un pizarrón. De modo que habrá preguntas. Estoy seguro que querrán preguntar como calza esto en la macro estructura. Como se me dijo durante la discusión, en las sociedades que son más brutales en su forma de socialización, las relaciones de poder son más obvias. Y, por supuesto, ello es verdad. Pero pienso que en la medida que vayamos avanzando en el seminario, la teoría se tornará más matizada y sensitiva.

Hay un punto que todavía quisiera enfatizar. Ese punto sería que si el principio de clasificación establece la voz de uno ¿cuántas voces tendrá uno que escuchar en orden a alcanzar la propia clasificación? Imaginen, aquí están los discursos. Transfirmamos esto a la universidad. Tengo un grupo de estudiantes y ellos saben que desean ser sociólogos. Sus discursos están fuertemente clasificados. De modo que sigo enseñando sociología, que es muy difícil de enseñar, en medida no menor porque los estudiantes nunca saben si acaso la escriben o la hablan. Ahora bien, el modo que ellos tienen para saber qué es sociología es empleando términos como "Gramsci". De modo que tienen un conocimiento lexicológico de la materia, más que uno sintáctico. Así, me ocupo enseñándoles sociología. No les enseñé psicología, y tampoco filosofía; no les enseñé historia, no les enseñé educación comparada, sea lo que eso sea... Pero ellos obtendrán el principio clasificatorio con sólo escucharme. ¿Por qué? Porque ¿qué es sociología? Depende de su relación con la psicología, de su relación con la historia, de su relación con la educación comparada. De modo que aquello que es mi voz es una función de su relación con otras voces. Así, sólo se necesita de *una* voz para tener todo esto. Sólo una. Es muy similar a aprender las reglas gramaticales. Se requiere sólo de una muestra muy, pero muy pequeña del lenguaje para inferir sus reglas fundamentales. A la edad de cinco o seis años, un niño ya ha adquirido las reglas de competencia fundamentales para operar con el sistema lingüístico. Del mismo modo, ustedes requieren una muestra muy pequeña de todo esto para tenerlo todo. Ustedes tienen en su voz las voces de los otros discursos, pero no tienen su mensaje, que es el siguiente punto que quiero tocar. *La voz pero no el mensaje*. Con esto quiero decir, mis alumnos no pueden hablar filosofía, no pueden hablar

¹⁶ Veremos que "E^{ic}" se refiere al valor interno del enmarcamiento, esto es, la ubicación del control *dentro* de la relación social y contexto pedagógico, mientras que "E" se refiere al valor de enmarcamiento que controla la comunicación *entre* el contexto pedagógico local y un contexto externo a él, por ejemplo, relaciones escuela-familia, escuela-comunidad, escuela-trabajo.

historia, pero la sociología que tienen es esencialmente una función de las relaciones de categorías; les guste o no, tienen a las otras voces en su propia voz.

Hasta aquí hemos estado tratando con el poder. Veamos ahora el control. El problema era cómo la distribución del poder y los principios de control se traducían en principios de comunicación. Para mí, el poder constituye los principios de clasificación. De modo que si se va a cambiar la clasificación, uno está inmediatamente enfrentado a la necesidad de cambiar las relaciones de poder. Para mí, el control no se ocupa de la clasificación. El control regula la comunicación. Y de modo tal, que en la medida que se adquieren los principios de comunicación, uno es socializado dentro de los principios de clasificación. Vemos entonces que, *control = comunicación* y que *poder = clasificación*.

Y queda claro que la clasificación siempre será dominante. Volvamos sobre la familia. Tenemos nuestro conjunto de relaciones categóricas. Tomemos la categoría "padres". Hemos establecido relaciones categóricas. Pero no tenemos establecida la práctica de la categoría. Sólo hemos dicho, "esta categoría está especializada de un modo diferente". Pero no hemos dicho nada acerca de su práctica, nada en relación a la realización de la categoría. Todo lo que hemos hecho es hacer especificaciones en relación al agente. Pero nada hemos dicho de la práctica del agente. La práctica del agente serán las reglas de comunicación por medio de las cuales nuestra categoría se relaciona con otra. Mientras más especializada sea la categoría, tanto más especializada serán sus reglas de comunicación. Pero esas reglas de comunicación son limitadas y podrían ser vistas como un mensaje de la categoría. Toda categoría posee un mensaje legítimo y ese mensaje legítimo es definido por la clasificación.

Por ejemplo: Recuerdo cuando enseñaba en la escuela, era una escuela de niños muy difíciles, de unos 16 años, niños muy crecidos y muy duros. En esa escuela, la mayoría de los profesores no asistían. O estaban cansados y exhaustos o tenían algún tipo de problema con los estudiantes. Quiero decir, golpes, ustedes entienden peleas. (Uno sólo tiene "problemas" con los alumnos de escuelas públicas de clase media. Aquí eran peleas abiertas)¹⁷. Y yo debía dictar una serie de materias. Debía hablar de física, de ciencias. Y tuve que hablar acerca de Galileo. Así que estaba explicando que a fin de entender el telescopio, uno debía entender la situación del mercado. Si un mercader tenía un telescopio, podía ver un barco entrar al puerto. Y si podía ver el barco, podía saber que venía en ese barco y participar con ventajas en el mercado. Por lo tanto, el telescopio era muy importante. Cuando después volvió el profesor de física, parece que retomó la materia donde yo la había dejado. Y preguntó: "¿Saben algo acerca del telescopio?". Uno de los muchachos contestó: "Sí, yo sé del telescopio. Es para los comerciantes". Y el maestro respondió: "No quiero nada de esa mierda sociológica en esta clase". Noten lo que había ocurrido. Yo no estaba produciendo un mensaje legítimo. Mi comunicación

¹⁷ "Public Schools" en Inglaterra corresponde al sistema educacional privado de clase media alta y clase alta.

había traspasado sus reglas restrictivas. Y al sobrepasar las reglas restrictivas, yo había cambiado mi categoría e interferido con otro.

Debe haber algo que controla los principios de comunicación, que los regula, a fin de que uno no exceda de su límite. Y si uno averigua qué regula el principio, uno podría descubrir el mensaje de la categoría. Hasta aquí sabemos que tenemos categorías que están especializadas, categorías de realizaciones que llamamos prácticas. Esas prácticas están reguladas por principios de comunicación. El principio de comunicación es un medio por el cual alguien adquiere la categoría y su relación. De modo que en la tesis, la comunicación siempre se refiere a una práctica pedagógica local. Como se supone que esto sea una categoría de la transmisión cultural, la relación crucial que me ocupa será siempre la relación entre un transmisor y un adquirente, y las relaciones entre transmisores. Y la relación entre adquirentes, las agencias donde ello se verifica y los macrocontroles sobre esas agencias.

De modo que el control que me interesa es el control que regula la comunicación en las relaciones pedagógicas. Y recuerden, para mí, las relaciones pedagógicas no son simplemente madres e hijos. Ahora podemos comenzar a ver que el control del que hablo refiere a la relación en que se produce la clasificación. En la escuela, por ejemplo, son los profesores y las salas de clases. Esa es la comunicación. Es muy local; si nos referimos al control, siempre nos referimos a las relaciones pedagógicas locales. De modo que el control es muy local y el poder muy general. Ahora bien, ya tenemos el *locus* del control: las relaciones pedagógicas, transmisores y adquirentes, y voy a sugerir que el control obviamente opera a través de las relaciones sociales.

El principio de las relaciones sociales regulará el principio de la comunicación. En la medida que cambian esas relaciones sociales, cambiarán los principios de comunicación. Esas relaciones sociales, aquí serán relaciones sociales entre transmisores y adquirentes. En la medida que cambia la forma de esas relaciones cambiará el principio de comunicación: lo que puede decirse —lo que no puede decirse— cómo puede decirse.

Empleo el concepto de *enmarcamiento* para referirme al principio de comunicación que es regulado por la relación social. En otras palabras, en realidad no se ven las relaciones sociales, porque nunca puede verse el principio. Uno tiene la realización de los principios de relación social, pero no se pueden ver esas relaciones sociales. ¿Qué será, entonces, lo que torna existenciales las relaciones sociales? Desde este punto de vista, las relaciones sociales son substantivadas, llevadas a la existencia, por los principios de comunicación que establecen en nuestras cabezas. De modo que los principios de comunicación son las relaciones sociales. Son traducciones de los principios de relación social. Así que las relaciones sociales se tornan, si se quiere, en una actividad codificadora. Se toman en un principio de selección y de combinación. ¿Cuál es aquí el principio que regula mi particular combinación, selección e integración? Voy a enfatizar que este es dado por el

enmarcamiento. Del mismo modo como una clasificación puede ser fuerte o débil, el enmarcamiento puede ser fuerte o débil.

Vamos a intentar definir enmarcamiento en forma más rigurosa. El enmarcamiento regula quién controla el principio de comunicación. Y por principio de comunicación entiendo selección de lo que se ha de comunicar, selección del significado, selección de las secuencias (progresión), del ritmo —la tasa de adquisición esperada de los significados— y de los criterios. De modo que para mí, un principio de comunicación controla la selección (lo que puede decirse), su progresión, su secuencia, su ritmo y, crucialmente, los criterios. Donde el enmarcamiento es fuerte, el transmisor controla los principios de comunicación. Donde es débil, es como si al adquiriente se le otorgara un espacio en que parecería que él o ella tiene algún control sobre los principios. Desde esta perspectiva, un enmarcamiento débil jamás crea igualdad en relación a los principios. Muchas veces el enmarcamiento débil enmascara el poder, crea la ilusión de que el espacio de comunicación que regula es absolutamente negociable, pero en mis términos, eso no puede ser nunca totalmente el caso, porque los transmisores son una categoría especializada diferente.

De modo que si pensamos en nuestra relación aquí, en esta sala, ustedes están experimentando casi todo el tiempo un enmarcamiento muy fuerte. Ustedes todavía no controlan la selección, no controlan los criterios. En esta situación, ustedes no se comunican. Ustedes son ... un espacio para la comunicación.

El control crucial es aquel ejercido sobre el ritmo, sobre la tasa de adquisición esperada, eso es lo que constituye el control crucial de toda la comunicación. También constituye su base económica, pues, mientras más fuerte el ritmo, tanto más barata la transmisión. Por ejemplo, si ustedes están en la escuela y el ritmo es muy intenso, el costo será muy bajo, puesto que si el ritmo estuviera más débilmente enmarcado, tomaría más tiempo.

Pero tomen nota. En la medida que el enmarcamiento varía en fuerza, genera diferentes reglas para operar la comunicación. Lo que intento decir es lo siguiente: las reglas de enmarcamiento, lo que yo llamo los valores del enmarcamiento, tienen ligados a ellos reglas para operar el principio de comunicación que establece el enmarcamiento.

De modo que aquí, en esta sala por ejemplo, ustedes se ven seriamente restringidos, puesto que hasta ahora carecen de las reglas para operar el principio de comunicación que establece el enmarcamiento. En un sentido, lo que aquí hacemos podría ser considerado como un ejercicio de aprendizaje de una segunda lengua. Es una situación de aprendizaje de segunda lengua. En tal situación pueden ocurrir muchas cosas. Pero el enmarcamiento que he establecido determinará en parte su ... lenguaje.

Así podemos comenzar a ver que el enmarcamiento débil y el enmarcamiento fuerte regulan el principio de comunicación, regulan la estructura básica de la comunicación, su

lógica interna. Y él define reglas de comunicación especializadas, que deben ser aprendidas *antes* que uno pueda operar el enmarcamiento. Algunos niños llegan a la escuela y carecen de las reglas necesarias para adquirir el particular tipo de enmarcamiento que establece la escuela. Pero si ellos carecen de esas reglas, quedan excluidos. Un tipo especial de comunicación es requerido de uno.

Si uno se somete a psicoanálisis, pasan meses y meses antes que uno adquiera las reglas para entregar al o a la analista lo que el/ella desea. Y no se tiene ayuda para adquirir las reglas de comunicación. Porque no hay una transmisión explícita de ellas. Pero si uno es hábil, las hallará ... Si se dice un tipo de cosa, nada ocurre. Pero si se dice otro, repentinamente el/ella comienza a hablar. En realidad se obtiene una idea de las reglas implícitas que son requeridas para lograr una respuesta del analista. Esto es parte del procedimiento de enmarcamiento. Ese enmarcamiento es en parte increíblemente débil. No hay nada de lo que no se pueda hablar.

El enmarcamiento establece esos complejos principios de comunicación, que son mucho más complejos para adquirir de lo que la gente piensa.

Ahora tenemos un medio para traducir el poder y el control. En la medida que cambia la distribución del poder, cambia el principio de clasificación de la división social del trabajo. Aquellos principios de control por medio de los cuales las relaciones de poder son reproducidas a través de la transmisión y de la adquisición. Ello lo logran las reglas de enmarcamiento. Una vez que se ha adquirido eso, se pueden generar las relaciones que son requeridas sin pensar en ellas. Se convierten en las reglas de competencia comunicativa con que se opera. Noten aquí, que una distribución del poder puede ser reproducida tanto por un enmarcamiento débil como por un enmarcamiento fuerte. En otras palabras, la misma distribución del poder puede ser reproducida a través de diferentes modalidades de control. No hay una relación $1 = 1$ entre una distribución del poder y su modalidad de control. Hay muchos modos en que se nos puede hacer inofensivos. Ser fusilado no es el único.

Podemos distinguir lo que llamo los valores internos de los valores externos del enmarcamiento. El valor externo del enmarcamiento refiere a lo que puede ser llevado hacia el interior desde el exterior en la comunicación.

Ahora bien, aquí, varias veces, he contado historias: sobre la escuela, sobre sexo, sobre trabajo. Todo esto lo he traído desde fuera, para incorporarlo. De modo que para mí, el valor externo del enmarcamiento es débil, es decir, estoy realizando la conexión entre fuera y dentro, de acuerdo a un principio de enmarcamiento externo débil. Estoy monitoreando la relación entre lo que sucede aquí y lo que sucede en alguna otra parte. Imaginemos una situación: se me permite traer algo desde fuera, pero un estudiante desea narrar una historia. Dice: "Usted sabe, esa teoría no operará. Recuerdo que cuando era niño ...". El está tratando de traer dentro algo desde fuera. El profesor entonces dice: "No

queremos ninguna de esas historias personales aquí dentro ...". De modo que podemos ver que el enmarcamiento no sólo monitorea el interior, sino que monitorea la relación entre dentro y fuera. Así, en escuelas con un fuerte enmarcamiento de la relación entre la escuela y el exterior, el niño puede verse privado de su identidad apenas entra en una escuela, cuyas reglas de enmarcamiento son muy fuertes. Ello significa que cuando el niño llega a la escuela, virtualmente debe aprender dos cosas: 1) No usar los principios de comunicación a través de los cuales el/ella vive fuera de la escuela; éstos deben ser dejados junto a la puerta de la escuela, 2) el niño de clase trabajadora aprender a producir una clasificación fuerte entre los principios comunicativos con que el/ella vive fuera de la escuela y los principios de comunicación privilegiados usados por la escuela. Y ello se realiza por medio del enmarcamiento.

Exactamente del mismo modo podríamos hacer que la clasificación tuviera un valor interno y otro externo. Por ejemplo, el valor externo de la clasificación que define este contexto en el que estamos es su relación con otros contextos. Aquí hay una clasificación muy fuerte. Las reglas de entrada pueden haber sido decididas por el tamaño de las salas. Pero las reglas de entrada son muy estrictas. De modo que éste es un contexto muy fuertemente clasificado. Sin embargo, *dentro* de este contexto hay una clasificación débil. Porque hay sociólogos, hay profesores, hay ingenieros en comunicaciones, psicólogos ... La clasificación real es muy débil. Así que podemos hablar del valor interno de la clasificación y del externo. Podemos hablar de cómo este espacio se constituye en términos de clasificación. Por ejemplo, la relación que ustedes tienen entre sí es la inversa de la que cualquiera de ustedes tiene conmigo. Ustedes están sentados muy cerca los unos de los otros y yo estoy bastante lejos. Yo poseo el movimiento, ustedes no. Todo esto es parte de una clasificación. De modo que los valores clasificatorios poseen valores externos y valores internos y éstos pueden hallarse en mutua oposición.

Si estamos pensando en una escuela, puede haber más de una modalidad. Este sistema puede generar diferentes modalidades de control. Así es que en una escuela, y aquí estamos pensando en niños de clase trabajadora, hay más de una modalidad de control. En Inglaterra hay diversas modalidades de control, dependiendo del currículum que se esté siguiendo. El currículum dominante siempre es "clasificación fuerte", particularmente un fuerte enmarcamiento de los valores externos. Este es el currículum dominante. Y con bastante probabilidad esos son los valores del currículum dominante, tanto en Oriente como en Occidente. Y esto es algo que vamos a tratar más adelante.

Así como escribimos códigos para escuelas y códigos para hospitales, también es posible escribir códigos para la producción. Códigos de producción. Aquí encontramos una paradoja. Los miembros de la clase dominante son socializados a través de una clasificación muy fuerte y de reglas de enmarcamiento muy fuertes. Pero el trabajo que realizan les confiere un gran marco de discreción, dentro del cual pueden funcionar con un enmarcamiento muy débil, y en oportunidades incluso con una clasificación débil. De modo que cuando las personas hablan de la reproducción de las relaciones laborales a

través de la educación, podemos formular la siguiente pregunta: Bueno ¿si su posición dominante en la industria o en algún organismo de control le confiere una clasificación relativamente débil, un enmarcamiento relativamente débil, por qué es socializado dentro de esto a través de una clasificación muy fuerte, un enmarcamiento fuerte? Del mismo modo tenemos una relación opuesta en las escuelas británicas, pues aquellos niños que han sido inhabilitados por el código de la escuela, no tienen una clasificación ni un enmarcamiento fuerte. Tienen una clasificación débil y un código de enmarcamiento débil. Lo que les confiere una libertad imaginaria, bajo la cual no aprenden nada pero hacen proyectos. Aún así, al trabajar, pueden hallarse en una situación de clasificación y de enmarcamiento fuertes. De modo que en un mismo hospital o en una misma escuela, se hallarán diferentes modalidades de control.

En el caso de la clase obrera, especialmente los niños de la clase marginal, podemos distinguir las siguientes posibilidades pedagógicas.

- a) Una situación en que la alienación que los alumnos experimentan se manifiesta en violencia y disturbios en la sala de clases. En este caso el código pedagógico es suspendido y los educandos son a menudo objeto de control a través de modalidades imperativas.
- b) Otra modalidad en la situación mencionada es aquella que "clasificación y enmarcamiento fuertes" son reemplazadas por "clasificación y enmarcamiento débil" y los educandos adquieren "habilidades para la vida" o "habilidades sociales".
- c) El código elaborado dominante puede ser suspendido y sustituido por un código que transmite (usualmente bajo condiciones de clasificación y enmarcamiento fuertes) estrechas habilidades vocacionales y donde principios sociales y técnicos más amplios no son objeto de exploración pedagógica. De hecho, un código restringido reemplaza a un código elaborado.

En general, allí donde los alumnos de la clase trabajadora no adquieren las reglas de enmarcamiento de los códigos elaborados de la escuela entonces esos alumnos no pueden producir lo que cuenta como el texto pedagógico legítimo (física, historia, matemáticas, etc.). En este caso ¿Qué adquieren? El principio de la clasificación fuerte. Ellos adquieren las relaciones de poder y su posición en ellas, y tal socialización es la que da cuenta de la reacción violenta que podemos legítimamente esperar de algunos de estos niños. De este modo, el proceso educacional produce *al menos* dos categorías de estudiantes, aquellos que adquieren el código (clasificación y enmarcamiento) a distintos niveles de su realización y aquellos que no son socializados en el código sino solamente en su posición en las relaciones de poder (clasificación).

Bernstein, Basil. Poder, educación y conciencia.

De modo que esto ha consistido simplemente en dar unas pocas indicaciones a nivel cotidiano acerca de cómo podemos usar este sistema. Y es posible escribir descripciones muy precisas de agencias que yo intentaré ofrecerles.

La tarea de hoy fue intentar mostrar cómo la distribución del poder y los principios de control son traducidos en principios de comunicación, y cómo los principios de comunicación generan relaciones desiguales entre grupos, y ubican grupos dentro de su clase y regulan las relaciones de oposición entre las clases sociales.

III. CÓDIGOS¹⁸

Bueno, ahora ya nos encontramos en la posición adecuada como para movernos en dirección a la definición de códigos. Esto es lo que voy a intentar hacer hoy; voy a intentar mostrar cómo uno puede definir códigos en el nivel micro. De modo que ya no habrá nuevos conceptos, cosa que pienso, les agradecerá saber. Ya casi los tenemos todos. (Si comparamos con muchos otros trabajos, veremos que yo en realidad manejo un número muy pequeño de conceptos. No puedo darme el lujo de perder alguno ... Si ustedes toman a Piaget, hay cientos de conceptos. O Bourdieu, él sí puede darse el gusto de extraviar alguno).

Para comenzar, voy a resumir de un modo casi brutal lo que vamos a hacer: *División social del trabajo - principios jerárquicos - clasificación* (eje vertical izquierdo, mitad superior, en el **Diagrama 3**). *Relaciones sociales - principios de comunicación - enmarcamiento* (eje vertical derecho, mitad superior, en el Diagrama). Eso es lo que hicimos anteayer. De modo que en la medida en que cambian las relaciones de clase o que van adquiriendo diferentes modalidades, eso afectará la distribución del poder y el principio de control y, por lo tanto, la clasificación y los principios de enmarcamiento. Anteayer dijimos que se puede reproducir la misma distribución del poder con distintas modalidades de control.

Ahora seguiremos adelante. Debemos mostrar como este sistema, representado en la mitad superior del diagrama, actúa para producir códigos en el nivel micro, es decir, en las mentes de las personas. Y los mismos códigos ubicarán a aquellos que los emplean en una ideología. Para mí, la ideología no es algo extra. En la medida que se adquiere el código, entonces, al mismo tiempo que se lo adquiere y emplea, se está siendo insertado en la ideología. De modo que la ideología no es un contenido, sino un modo de realizar el contenido. Es el modo de generar contenidos. Es más bien como son las cosas en Althusser¹⁹. Desde mi punto de vista, la ideología no se halla en la superficie. Está en el principio que se emplea para realizar selecciones y combinaciones. Está allí, en la gramática. En la gramática que va produciendo las frases. Y entonces tenemos esa famosa palabra que olvidé en nuestra primera sesión: **SUJETO**. Ese es el nombre de ustedes. El individuo. De modo que todo lo que tenemos que hacer es averiguar como uno se desplaza desde el nivel macroinstitucional hacia el sujeto.

¹⁸ Conferencia ofrecida en el CIDE el 22 de noviembre de 1985.

¹⁹ Cfr. I. Althusser, "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" (notas para una investigación) en Lenin y la Filosofía. Ediciones ERA, México, 1970.

Principio regulador adquirido tácitamente

Voy a comenzar por la definición formal de código en mis propios términos. En esa definición formal estarán todas las relaciones que yo requiero. En esta definición habrá poder y control. La posibilidad de examinar el código en el nivel micro, de ustedes y yo, aquí, o en el nivel institucional. De modo que la definición es muy importante, no se trata de que las palabras sean arbitrarias. Todas las tesis pueden ser generadas a partir de la definición. Así espero al menos. El código es un principio regulador que se adquiere tácita e informalmente. No se puede enseñar un código a nadie. Los códigos son aprendidos más que enseñados. Se adquieren códigos del mismo modo como se adquiere el código lingüístico, el código gramatical. No se puede enseñar un código. Se infiere a partir del habla.

Los niños pequeños infieren las reglas gramaticales y ellos o ellas los ensayan. Y sabemos que el niño aprende de ese modo, porque el niño comete errores regulares y cuando el niño comete errores regulares, significa que está siguiendo la regla. De modo que de la misma manera como se aprenden las reglas gramaticales-informales, tácitamente se aprenden los códigos.

No se puede decir repentinamente: "***Correcto, voy a enseñar a alguien un código restringido***". Aquí se tiene un pequeño paquete para el código restringido otro para un código elaborado. No operará. No puede hacerse. Tampoco se puede enseñar gramática de ese modo. De modo que no se le puede enseñar a las personas reglas de clasificación y de enmarcamiento. Ellas son adquiridas informalmente, a través de interacciones.

Los códigos son esencialmente principios semánticos/semióticos que regulan las exploraciones gramaticales y léxicas. Pero estas últimas a su vez retroalimentan la especialización semántica creada por el código. Esta relación de retroalimentación sirve para proyectar claridad sobre el significado y objetivarlo, lo cual conduce a otro avance en la exploración y formulación de los mensajes del código.

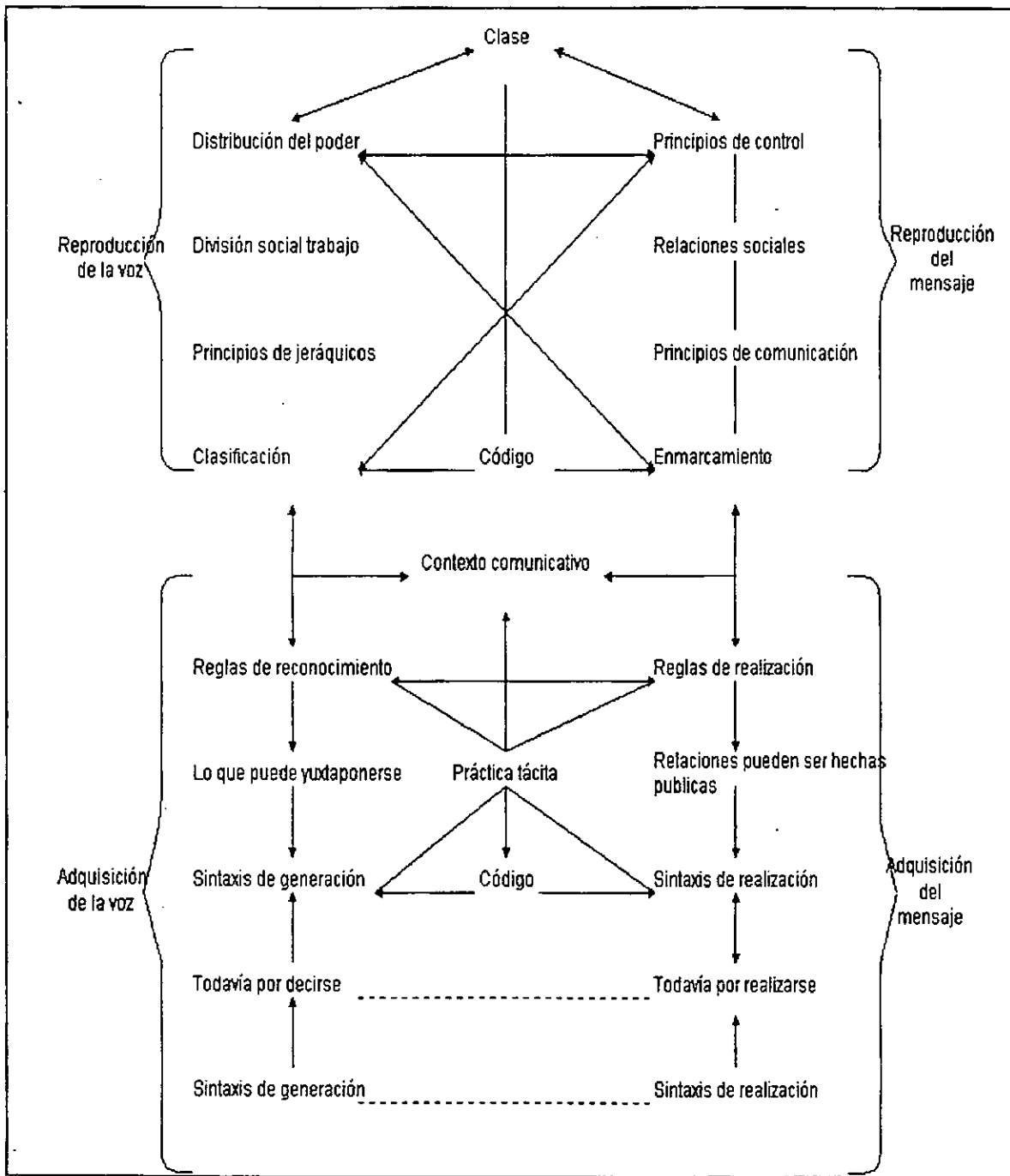
A todas las relaciones subyacen complejos principios de clasificación y enmarcamiento. En el hecho son tan complejos, que cualquiera de nosotros en realidad no podría explicar estas reglas a otras personas. Pero cualquiera aquí (en la sala) sabría cuándo esas reglas son violadas. Y después de estar aquí varios meses, algunos de ustedes no habrían adquirido aún el código y nos abandonarían. Y después de seis meses, ustedes habrían adquirido informalmente las reglas de clasificación y de enmarcamiento, pudiendo así generar espontáneamente en toda ocasión lo que vale como conducta aceptable. Los códigos son adquiridos en forma tácita.

Significados relevantes

Y bien ¿qué es lo que hace esto? Todos los códigos son simplemente principios de selección y combinación. "Saca esto y colócalo junto a esto". Un principio que selecciona e integra. Selecciona e integra significados relevantes. Esto lo voy a definir más formalmente después. Segundo, integra los significados relevantes con la forma de su realización, es decir, los procedimientos mediante los que esos significados son hechos públicos. Y esos significados son hechos públicos a través del lenguaje, aunque también por otros medios. De modo que las formas de realización de significados no están únicamente en el lenguaje. Están también en los gestos. Están en la postura corporal que se adopta, en la distancia a la que se sitúa uno de otra persona. Parte de la regla de realización es que puedo acercarme tanto, pero no más. Parte de las reglas de realización aquí en esta sala son mi discurso y el silencio de ustedes. Eso es parte de la realización. De modo que hay una división. Pero esto no es suficiente.



DIAGRAMA 3³



³ El texto no trata las relaciones del nivel "Adquisición". Para una discusión de tal dimensión, ver B. Bernstein: *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model*, Language and Society, Nrs 10, London 1981. (N. del E.).

Contexto de evocación

El contexto —que definiré más adelante— actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, cómo se dice y cómo es hecho público. La forma del contexto decidirá qué es legítimo significar en dicho contexto. El contexto también definirá cómo se dirá. Qué palabras pueden y no pueden emplearse. Qué gestos pueden hacerse. Cuáles no. La postura corporal que se adopta. De modo que diferentes contextos producirán diferentes códigos, que, entonces actuarán selectivamente sobre los significados y las realizaciones. De modo que hay un nexo entre códigos y contexto. Determinados códigos seleccionan determinados contextos y significados como relevantes e importantes. Otros códigos seleccionarán otros significados como relevantes e importantes.

Ahora bien, para comenzar ¿cómo entra el poder en esta definición? Primero que nada, si hay un concepto de significados relevantes, entonces, habrá un concepto de significados no-relevantes. Y si hay un concepto de significados no-relevantes, entonces habrá un concepto de significados ilegítimos. De modo que en los significados relevantes se halla implícito el hecho que algunos son legítimos y otros ilegítimos.

Formas de realización

Habrán formas de realización apropiadas y formas de realización inapropiadas. "No se habla con el profesor de este modo..." "El doctor no hará nada en absoluto si no eres amable". De modo que hay realización legítima y realización ilegítima. Así es que ya en la definición hay mención de una jerarquía de códigos: algunos son legítimos, otros ilegítimos. Hay una jerarquía de legitimidad. De modo que, para comenzar, así es como podemos traer el poder a un nivel muy elemental en la definición.

Podemos avanzar todavía otro poco y mostrar cómo la misma definición cambia desde el nivel de interacción al nivel institucional. La misma definición. Los significados relevantes se convertirán en prácticas discursivas. Y una vez más, si pensamos en la escuela, ¿qué son prácticas discursivas? Las prácticas discursivas se ocupan de las categorías del discurso a ser adquiridas. Esa práctica discursiva de la escuela consiste de sus diversas prácticas y arreglos. Esa es la práctica discursiva que se supone será adquirida.

Las formas de realización (nivel interaccional) pueden ser transformadas en prácticas de transmisión. Esas formas de realización —el cómo se supone que uno enuncie esos significados— son adquiridas mediante prácticas de transmisión. Y ese contexto evocador (nivel interaccional) se convierte en prácticas organizacionales (nivel institucional). De modo que uno puede desplazarse desde el micronivel de la interacción hacia el nivel de lo institucional.

Los "*significados relevantes*" dicen algo acerca de lo que se quiere significar por lo tanto, los significados relevantes nos encausan hacia la clasificación. Así, por ejemplo, un niño

adquiere en el seno de su familia las reglas para generar los significados que son relevantes para la familia. Pero en el contexto de sus compañeros de juego obviamente está significando algo totalmente diferente. De modo que el "qué" implica que el niño adquiere un principio de clasificación. "Esto puede significarse aquí, pero esto otro debe significarse allá". Ahora bien, imaginemos niños que adquieren principios de clasificación diferentes. Si adquieren principios de clasificación diferentes, entonces se equivocarán bastante. Eso, claro está, en caso de que no traduzcan los significados de un contexto a otro. El niño que en la escuela no hace el cambio desde los significados en la familia a los significados en la escuela tendrá ciertas dificultades. De modo que los significados refieren a la clasificación. Y, a partir de lo que hicimos en nuestra sesión anterior, sabemos que aquello que controla la clasificación es el poder. Recuerden, poder era el nexo entre la distribución del poder y la clasificación; incluso en este nivel muy simple podemos ver la conexión entre el poder y los significados a través de la clasificación, y diferentes principios de clasificación equivalen a diferentes conjuntos de significados, especializados en contextos diferentes. De modo que ya hemos establecido un nexo entre el poder y el significado a través de la clasificación; pero, más que eso, una vez que tenemos una clasificación, esa clasificación establece un contexto. Pero, ¿cómo es percibido (o sentido) eso a nivel del niño? ¿Cuándo sabe el niño en qué momento realizar el cambio o la traducción? Sugeriría que una clasificación genera una *regla de reconocimiento*. Por ejemplo, me he sentido muy confundido en Chile, puesto que hay una clasificación muy compleja respecto al modo de saludar a las personas. Es decir, cómo los hombres y las mujeres se saludan mutuamente cuando se encuentran. Claro, parece muy sencillo, pero es infinitamente complicado. Pero no es complicado cuando se tiene la regla de reconocimiento. Antes que nada, debe tenerse la clasificación; con este tipo de persona se le permite a uno iniciar, con esta otra hay que esperar. Este es un rito de intercambio muy complejo. Ahora bien, uno no puede manejar este tipo de contacto humano a menos que se cuente con los principios de la clasificación. Esta es una persona especializada. Yo inicio el intercambio. Esta es otra persona especializada de modo que el/ella inicia el intercambio.

Uno debe contar con una buena regla de reconocimiento. ¿Cómo se reconoce que este es tal tipo de persona, a fin de iniciar o no el beso en la mejilla? Cuando se tiene la regla de reconocimiento, entonces se tiene el primer paso para iniciar la regla de clasificación. De modo que existe un nexo: la clasificación que se tiene en la mente se convierte en regla de reconocimiento. Esas reglas de reconocimiento actúan selectivamente sobre los significados; y es el poder el que se relaciona con la regla de reconocimiento. Y si no se tiene una regla de reconocimiento, en realidad se obtiene ... un caos. Así, algunos niños pueden producir la conducta inapropiada, no porque en ellos exista algo biológico fundamentalmente defectuoso, sino porque su cultura opera con un conjunto diferente de reglas de reconocimiento que aquellas requeridas por la institución en que se encuentran.

Si se carece de la regla de reconocimiento, en realidad no se van a seleccionar los significados relevantes. No se será capaz en absoluto de manejar la situación. Si se carece de la regla para el ritual del beso en la mejilla, en realidad no puede hacerse nada. O se puede obviar todo el problema y estrechar manos. Eso quiere decir que se sustituye una clasificación por otra, y ello también ocurre a menudo en las escuelas. Los niños sustituyen, pero lo que usan para sustituir no es legítimo.

Ahora bien, la realización equivale al *cómo*. Es el *cómo* se van a hacer públicos esos significados. De modo que el *cómo* tiene que ver con la selección del principio de la comunicación. El *cómo* se ocupa de la articulación de los significados, su puesta en palabras, selección del vocabulario, selección de sintaxis, selección de gestos, selección de distancias. El *cómo* es el principio de comunicación. Pero, por lo que hicimos antes, sabemos que se trata de enmarcamiento. Ahora un último paso.

A nivel de "*significados*" estamos tratando con *relaciones entre*. Los significados relevantes son una función de relaciones *entre* contextos. En este contexto significamos esto, en este otro contexto significamos aquello. De modo que los significados son una función de la relación entre contextos. Las realizaciones, en cambio, son una función de las relaciones *dentro* de los contextos.

El poder regula las relaciones *entre* y el control regula las relaciones *dentro de*. Por ejemplo, volvamos a la situación del beso en la mejilla. Puedo poseer la regla de reconocimiento: con esta persona yo inicio el intercambio. Pero si carezco de la regla de realización, cometeré un error todavía peor. En este sentido poseer el ritual equivale a tener la regla de realización, equivale a saber el *cómo* se hace. Cuánto se acerca uno, con qué rapidez; todo eso es parte de la realización. Es muy complicado. Como ya dije, pueden ustedes ser obsequiosos con un "gringo", con un bárbaro no mostrándole el error que ha cometido. Pero si no muestran el error que ha cometido, esa pobre persona seguirá repitiendo el mismo error interminablemente. Y esto tiene importantes implicaciones pedagógicas.

De modo que podemos decir que el enmarcamiento controla la regla de realización. La regla de realización lo capacita a uno para producir la comunicación legítima. La regla de reconocimiento lo capacita a uno para escoger el significado relevante en la ocasión relevante, es decir, el contexto relevante. Y la regla de realización lo ayuda a uno para escoger la comunicación relevante o la práctica relevante.

Ahora bien, lo que debiera hacer ahora es mostrarles como el concepto de código es diferente del concepto de *dialecto* y cómo los códigos son diferentes también del concepto de *competencia*, aunque si entro en esto, detendría la discusión aquí. Me limito sólo a algunas afirmaciones. Los *códigos elaborados* no son la forma estándar del lenguaje y los *códigos restringidos* no son una forma no-estándar. No podemos identificar a los códigos con las formas estándar o no-estándar del lenguaje. En términos de esta tesis, cualquier lenguaje, cualquier variedad, cualquier dialecto puede generar códigos tanto elaborados

como restringidos. No hay relación entre el lenguaje, ya sea en el nivel estándar o no, y esas variedades o códigos. Los códigos pertenecen a un discurso teórico del todo diferente. No guardan relación con el dialecto. Todos los dialectos guardan el mismo potencial para generar códigos. En mis términos no es necesario cambiar un dialecto para cambiar un código. Pero todos ustedes descubrirán que en la práctica muchas veces se intenta hacerlo. Pero no es necesario en sí mismo. Ustedes pueden hablar cualquier cosa, cualquier lenguaje, cualquier variedad. Ninguna variedad es privilegiada. Esto es la democracia intrínseca al lenguaje. Y no estoy haciendo más que una referencia mínima al problema. Debo afirmar estas distinciones porque la gente comete muchos errores en esta materia²¹.

Ahora bien, el paso siguiente es tomar "*significados*" y definir este término. Y después pasaremos muy rápidamente a un análisis más concreto. Los códigos tratan esencialmente de significados, no de lenguaje. Los códigos tratan de selección y combinación de significados. **Los códigos son un principio semiótico, no un principio lingüístico.** Los códigos son transportados por el lenguaje, pero no hallan su origen en éste. Encuentran su origen fuera del lenguaje, aunque el lenguaje se convierte en un transmisor de los códigos. Por tanto resulta muy importante mostrar las relaciones de poder intrínsecas a los significados relevantes. Y en esto debo emplear dos palabras, ninguna de las cuales puedo en realidad pronunciar. Significados relevantes serán definidos como relaciones referenciales **privilegiantes** y **privilegiadas**. Y el significado del significado es entregado por el contexto.

Echemos un vistazo a esto, puesto que es muy importante mostrar las relaciones de poder, las relaciones de poder y de control en el núcleo básico de la definición. Tomemos **privilegiados**: hay dos tipos de cosas que son aquí, en esta sala privilegiadas: desde el punto de vista de ustedes, el silencio; de todas las cosas que ustedes podrían hacer privilegian el silencio. Lo que es seleccionado como la respuesta de ustedes es el silencio. Ustedes pueden hacer lo que deseen. Pueden irse, por ejemplo, y en este caso, el silencio ya no sería lo privilegiado. Yo, por mi parte, estoy preocupado de todos los significados que puedo pronunciar para escoger sólo algunos, de modo que se dicen ciertos significados y se privilegian ciertos significados, en el sentido de que vienen primero. Pueden ustedes pensar en una jerarquía, por supuesto, los significados de la cima son los privilegiados. Aquellos de la base pueden ser los que ustedes desean transmitir, pero no son privilegiados. De modo que los códigos tienen algo que ver con este trabajo de asegurar que ciertos significados sean privilegiados en un contexto. Sin embargo, desde el punto de vista de la teoría del código, eso es sólo el comienzo, puesto que esos significados también pueden ser **privilegiantes**, pueden conferir poder discursivo y estatus al hablante, algún tipo de dominio. Y esos son los significados que me interesan. Noten una vez más, **privilegiado** refiere a relaciones *dentro de*, **privilegiante** refiere a relaciones

²¹ Para más especificaciones respecto a códigos ver el anexo al final del capítulo.

entre contextos. Si sus significados son privilegiantes, ustedes obtienen ese privilegio no del contexto sino de algo externo (la relación entre contextos).

En cierto modo, que puede ser erróneo, los significados ofrecidos aquí en esta sala, pueden ser considerados privilegiantes, en el sentido que el discurso es un lenguaje más bien extraño, no disponible para todo el mundo. Nos guste o no, por el hecho de estar aquí reunidos nos estamos en cierto modo privilegiando mutuamente, aunque las fuentes de esta situación procedan del exterior, de la estratificación de la sociedad. Y esas fuentes son exactamente aquellas en que *privilegiante* siempre será *relaciones entre*. Pero si es siempre *relaciones entre*, entonces privilegiante pertenece al sistema clasificatorio. Y lo que es privilegiado, los significados que son privilegiados, son una función del sistema de control en este contexto. En un contexto compuesto de personas, uno tiene sus disposiciones de control, no de poder, sino de control. De modo que eso es enmarcamiento. Las relaciones de control establecen en este contexto, los tipos de significados que estoy ofreciendo; las relaciones de control son aquí de fuerte enmarcamiento. Si aquí tuviéramos enmarcamiento débil, mis significados serían muy diferentes. Todavía nos hallaríamos en una situación de generar significados privilegiantes, aunque lo que fuese privilegiado será una función del enmarcamiento.

Alguien podría decir: "Bueno ¡basta de esto! Ya he escuchado treinta minutos y no conduce a nada". Pues bien, en este caso, alguien estará debilitando el enmarcamiento, ¿verdad? Está tratando de obtener el control sobre la comunicación. Esto puede forzarme a cambiar el modo como privilegio mis significados. Pero ello ocurre *dentro* del contexto. Si volvemos al Diagrama 3, todo ello ocurre a lo largo del eje *control - principios de comunicación - enmarcamiento. Dentro de*. El verdadero poder se encuentra a otro nivel, en las relaciones *entre*, o, de nuevo en el Diagrama 3, a lo largo del eje *poder - división social del trabajo - principios jerárquicos - clasificación. Relación entre*. El modo como yo enseñé aquí no cambia la relación de poder en la cual a ambos se nos otorga nuestro sitio de dominio y también de subordinación.

Dentro de los códigos es muy importante mantener unidos los conceptos de control y poder. Quiero entregar algunos ejemplos ahora. Esto es todo lo que vamos a necesitar. Ahora, para darle sustancia a esto: no se trata de un truco, pero voy a cambiar *significados relevantes* por *orientación hacia significados*. Acabo de cambiar "relevante" por "orientación" y ello es simplemente para cambiar la perspectiva desde lo objetivo a lo subjetivo. A fin de generar "significados relevantes", uno debe estar "orientado hacia". De modo que no es un truco! todavía!

Lo que me ocupa en este instante es definir *orientaciones elaboradas* y *orientaciones restringidas*. Luego mostraré los orígenes de clase de dichas orientaciones. Ahora bien, es importante que ustedes sepan que las diferencias en los códigos nada tienen que ver con las diferencias en cualquier forma de inteligencia, como quiera que ésta sea definida. Las

diferencias de código son culturales. De modo que las diferencias de código no significan que exista algún defecto fundamental. Que haya algún déficit de base. La tesis presupone que todos los niños comparten las mismas habilidades a nivel de competencias de base, a la Piaget. Las mismas capacidades lingüísticas; las mismas competencias culturales. En relación a éstas, la capacidad para construir y cambiar culturas. De modo que ése es un antecedente básico de la tesis. Los códigos no afectan las competencias, más bien regulan los rendimientos; regulan las prácticas, no las competencias.

La investigación empírica de la tesis la realizamos en escuelas primarias. En Inglaterra, estas son las escuelas a las que acuden los niños entre cinco y once años. Ahora bien ¿qué es lo que tenemos? Tenemos a estos niños de clase media, que son capaces de reconocer el carácter especial de ese contexto y producir la regla de realización que piensan le va aparejada. Pero ¿qué ocurrirá si la modalidad dominante de la escuela fuese narrar historias, particularmente historias que los niños escuchan fuera de la escuela? De ser así, todos los niños de clase media se equivocarían. Bueno echemos un vistazo al niño de clase trabajadora. ¿Qué sucede? Primero la regla de código es débil, tendremos enmarcamiento débil. "Traigan cosas desde fuera, si desean; hablen de lo que deseen". El niño de clase obrera dice, bien, eso es lo que es, de eso se trata. Como la clasificación es débil, el niño selecciona, aunque tal vez ni seleccione, nada de selección, sólo habla como lo haría con su familia, con sus amigos. ¿Cuál es el registro dominante allí? Narrativo; el niño produce narraciones, lo que equivale a una orientación restringida. Si el niño no reconoce que "este contexto es adulto, instruccional, evaluativo", si esto no es reconocido, entonces tal contexto no es visto como diferentemente especializado. De modo que en ese caso estaría operando con una clasificación débil. Y entonces hay dos posibilidades de enmarcamiento: él/ella empleará su modo dominante de hablar, que es el narrativo. De modo que esa es una opción que puede hacer el niño. Segundo, cuando el niño(a) se halla en la calle, no emplea un habla explícita, no necesita hacerlo. El discurso se proyecta contra el fondo de supuestos y de identidades estrechamente compartidas, de prácticas sostenidas en forma tácita, en cuyo caso el discurso, el significado, siempre estará implícito. De modo que este niño de clase trabajadora tiene dos posibilidades: narrativa o discurso implícito. Y sugeriría que esto es lo que ocurre en este contexto.

El niño de clase trabajadora puede llegar a la escuela careciendo de una regla de reconocimiento. Es decir, el niño no ha sido socializado dentro de la especialidad de las prácticas de la sala de clases. Y estas son muy complejas. O el niño puede poseer la regla de reconocimiento, puede tener alguna noción de las prácticas que se esperan de él/ella. Pero, ¿cuál es la regla de realización? De modo que aquí en realidad estamos ocupados con la práctica pedagógica oficial y la práctica pedagógica local en la familia. La práctica pedagógica oficial es dada por la modalidad del código elaborado en la escuela. De modo que la práctica pedagógica oficial sería escrita como un código pero no conocemos su valor. En la medida que cambien los valores, también lo harán las modalidades del código. Si se trata de una escuela tradicional, el adquiriente es posicionado en una relación de aprendizaje, aislada, privatizada, competitiva, dentro de un espacio reducido

(clasificación y enmarcamiento fuertes: +C +E). Así es como se aprende. Lo que acontece en el ámbito de la práctica pedagógica local, es el modo informal como el niño adquiere su cultura. ¿Cuál es su posición como adquirente? En lugar de ser aislada, podría ser compartida. Todo aprendizaje se verifica en un contexto compartido. No es competitivo, es comunal. El aprendizaje no se verifica en ningún lugar especial; acontece en todas partes. El aprendizaje en la familia no está especializado en un lugar o tiempo determinados. Se realiza en todo lugar: en la calle, en el hogar.

Más importante aún, el código del aprendizaje especializado propio de la escuela requiere una situación de aprendizaje en que haya silencio. No necesita ser un lugar costoso. Con un código que tenga este valor (+C +E), uno puede realizar el aprendizaje sentado en el suelo con un libro. De modo que no es costoso en ese sentido, sino que es costoso en otro sentido. En la familia debe haber una fuerte clasificación entre el silencio y el ruido. Y eso habitualmente requiere o implica un lugar muy espacioso. En el hogar de la clase trabajadora habrá bulla. No existe un lugar de silencio especializado. Y eso es lo que requiere este código. De modo que tras estas nociones subyacen prácticas bien distintas. En la medida que cambian los valores de este código, éste constituirá al adquirente de un modo muy distinto, con prácticas y relaciones muy distintas, y éstas serán una función de las diferentes modalidades del código. De modo que es un poco complicado. Lo que se tiene es, entonces, básicamente lo siguiente: ningún niño aprenderá en la escuela a menos que exista una práctica pedagógica local *en* la escuela; siempre debe haber una práctica pedagógica local. Si hay *solamente* una práctica pedagógica local, el niño no aprenderá en la escuela. El niño solo aprenderá en la escuela si la práctica pedagógica local está cimentada en la práctica pedagógica oficial. Si se tiene eso, el niño aprenderá. Pero si no, él/ella no aprenderá.

Y aprender no es sólo cuestión de ser capaz de manejar las abstracciones de la escuela. El aprendizaje tiene que ver con ritmos. En la escuela puede tenerse una práctica pedagógica oficial en que el enmarcamiento del ritmo —es decir, la tasa de adquisición que se espera, cuánto tiempo se tiene para pasar de una secuencia a otra—, sea "fuerte o débil". Una dimensión crucial del enmarcamiento es la regulación del ritmo de la transmisión. Y cambios en los valores del ritmo tienen consecuencias muy distintas para niños de diferentes clases, es decir, portadores de diferentes pedagogías locales. Volveremos sobre esto.

Quiero contarles acerca de un trabajo que realizamos, en que intentamos estudiar diferencias en orientación hacia significados, con el fin de ilustrar un hecho básico, que me permitirá definir orientaciones elaboradas y restringidas. Hace unos años, nuestra Unidad²² decidió que sería una buena idea averiguar, acaso no podríamos diseñar una

²² Se refiere a la Sociological Research Unit (S.R.U.) del Departamento de Sociología de la Educación del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. El estudio original, hecho con niños de 8 años fue replicado luego con niños de 11 años en Londres y por la Universidad de Lund, en Suecia,

encuesta que nos permitiera revelar diferencias en la orientación hacia los significados por parte de niños de diferentes clases sociales.

Pienso que si se desea estudiar cómo clasifican los niños, entonces inmediatamente se tienen todos los problemas del mundo, pues el contexto que se genera experimentalmente está ideológicamente sesgado. Tal contexto podría ser más fácilmente manejado por niños de clase media que por los de clase trabajadora. Lo que uno entrega a los niños para que clasifiquen está en sí ideológicamente sesgado. No es una situación fácil, pero la respuesta de los niños frente al contexto era algo que formaba parte de nuestros intereses.

Ahora bien, en Inglaterra, antes de M. Thatcher, la mayoría de los niños recibía almuerzo en las escuelas. Permanecían en la escuela para recibir su almuerzo. Y antes de Thatcher, ese almuerzo contenía carne. Y pescado. Y antes de M. Thatcher, leche. Y helados. Y un surtido de verduras y algunas frutas. Ahora imperaba una situación muy diferente. De modo que decidí lo siguiente: todos los niños que asistían a la escuela tenían la misma experiencia de la comida que recibían al almuerzo. De modo que hice dibujar unas tarjetas con frutas. Con rebanadas de pan, una imagen de un huevo, fritos de pescado, una tajada de bistec, verduras de un tipo u otro, sardinas. Había 24 de estas tarjetas. Ahora bien, es cierto que cada una de estas imágenes podría considerarse como un ítem lexicológico. El cómo los niños combinarían sería la sintaxis. A nivel del vocabulario de los alimentos, los niños pobres y de clase media compartían lo mismo. Pero la sintaxis, la organización de estos términos y sus implicaciones de significado sería algo culturalmente regulado.

Esta búsqueda en realidad fue bastante larga. Voy a hablar solamente de los primeros cuatro minutos del experimento que realizamos, porque el objetivo de todo esto era mostrar, el hecho, de que sin realmente enseñar explícitamente al niño de clase trabajadora, este niño cambiaría el principio de la clasificación. Sin realmente enseñar al niño. Ese era el objetivo del experimento. Pero quiero quedarme con los primeros cuatro minutos. Una típica pregunta de investigador decía: "*Aquí hay unas imágenes de alimentos ¿Podrías decirme qué representan?*" Porque bajo cada imagen había una leyenda explicativa. Pero queríamos asegurarnos. "*Muy bien. Ahora lo que me gustaría que hicieras, es que miraras todas las imágenes y enseguida las ordenaras en grupos. Puedes usar todas las tarjetas o sólo algunas*". Los niños tomaron los 24 dibujos de alimentos y los ordenaron en grupos pequeños. Entonces dijimos: "*Oh, eso se ve muy bonito*". Y entonces, por supuesto, venía la segunda pregunta: "*¿Por qué las ordenaste así? ¿Puedes decirme por qué combinaste esas tarjetas de ese modo?*" Entonces el niño nos daba sus razones. Las razones, todas las razones, llamémoslas **A**, decían como sigue: "*Yo junté éstas, porque es lo que tomo al desayuno*". "*Junté esas porque no me*

con resultados similares. Para una descripción detallada del experimento de la clasificación de alimentos, ver J. Holland, Social class and changes in orientations to meanings. *Sociology* 15. University of London Institute of Education.

gustan nada". "esas me engordan". ¡Niños de siete años! O, "Junté esas porque es lo que prepara mi mamá de comida cuando ella regresa del trabajo" ¡Siete años de edad! Razones perfectamente atendibles para organizar grupos de imágenes. Luego hubo las razones a las que hemos llamado **B**. Rezaban más o menos como sigue: "Junté estas porque vienen del mar". O, "Junté estas porque vienen de la tierra". "Estas son verduras". "Estas contienen mantequilla", etc. Nada especial. Y por supuesto está bastante claro que los niños que dijeron: "Yo junté estas porque las comemos los domingos", a todas luces sabían que las sardinas provienen del mar. De modo que todos los niños eran capaces de realizar las inferencias. Nada especial en relación a decir: "Todas estas son verduras". No se requiere un acto mayor de transformación intelectual o imaginación. Todos los niños lo hacen. De modo que ustedes dirán, bueno no hay nada especial en relación a todo esto, por qué se que **A** son niños de clase trabajadora y **B** son niños de clase media y, por supuesto, ustedes tendrán la razón. Sin embargo, pienso que el paso siguiente no resulta tan obvio. Luego dijimos a los niños — primero tomamos las 24 tarjetas, las mezclamos y las mostramos de nuevo a los niños—: "¿Crees que podrías hacerlo de nuevo, que las podrías combinar de otro modo? ¿Podrías ordenarlas de otro modo?" Los niños las ordenaron de un modo diferente. Luego les dijimos: "Me pregunto por qué las juntaste de ese modo". Una pregunta realmente inocente, no como una pregunta de investigador. Y ellos nos respondieron. Pero esta vez los niños de clase media cambiaron su principio y produjeron razones similares a las de los niños de la clase trabajadora en la primera ocasión. Cambiaron. No digo que todos cambiaron, pero ciertamente un número altamente significativo de ellos cambió. Los niños de clase trabajadora no cambiaron. Ofrecieron las mismas razones que habían ofrecido antes.

Me gustaría gastar unos cinco minutos en esto. Estábamos hablando de los primeros cuatro minutos del experimento. Si observamos estas razones **A** y estas razones **B**, la diferencia no yace en que unas sean abstractas y las otras no lo sean, puesto que ambas son abstractas. La diferencia no yace a nivel de la abstracción. Sugeriría que lo que tenemos es algo como lo siguiente: Si tomamos las razones **A**, aquellas ofrecidas por los niños de la clase baja trabajadora, los principios que ellos emplean guardan una relación directa con una base material específica. Los significados de estos niños están insertos en la práctica local, en relaciones locales, en identidades locales. De modo que podemos decir en relación a las razones **A**, que ellas guardan una relación directa con una base material específica. Y sólo podrían ser comprendidas en esos términos. Ahora, las otras. Recuerden, "estas vienen del mar"; "estas vienen de la tierra; "estas contienen mantequilla", etc. Estos significados difieren de los primeros porque no guardan una relación directa con una base material específica, no están insertas en una práctica local, en un contexto local, en identidades locales. Si tienen una relación con una base material, pero es una relación indirecta con una base material específica. Las verduras tienen una relación con una base material, no específica, eso sí; se trata de una relación indirecta entre la categoría verdura y una base material específica. De modo que es una relación indirecta.

Los niños de la clase media demostraron en los primeros cuatro minutos del experimento que poseían esos dos principios. Y mostraron en los primeros cuatro minutos que uno era privilegiado. Y el privilegio era indirecto. Primero ofrecieron uno y después otro. De modo que hay una jerarquía de principios que los hizo seleccionar primero uno, aquel que tenía una relación indirecta con una base material específica. Así, si ustedes quieren, el primero en ser seleccionado no sólo fue privilegiado, sino que también era privilegiante. O los niños pensaron que lo era. Además, seleccionaron este porque pensaron que sería el significado relevante en su frase. Esto no fue el caso con los niños de clase trabajadora.

Quiero cambiar todo esto al lenguaje de la clasificación y del enmarcamiento. Echemos un vistazo a las reglas de codificación que ofrecemos a los niños: "Aquí hay algunas imágenes. ¿Podrías ordenarlas en grupos? Puedes hacerlo del modo que quieras. Y puedes usar todas las imágenes o sólo algunas de ellas" Esa es una clasificación débil. El niño es inserto en una regla de codificación débilmente clasificada. Luego decimos al niño: "Me pregunto por qué combinaste las tarjetas de ese modo". Enmarcamiento débil. En efecto, es un enmarcamiento débil, tanto en relación al contexto en que se hallaba el niño, como en relación a cualquier cosa fuera de ese contexto. Es muy, muy débil. ¿Qué hizo el niño de clase media? El niño de clase media transformó esta clasificación débil en una clasificación fuerte. Es decir, la comprensión del niño de clase media fue, esto no es un contexto débilmente clasificado, es una clasificación fuerte, es un contexto especializado. Si es clasificación fuerte, significa que uno debe seleccionar una regla de reconocimiento especializada. El niño entra a la escuela con el investigador y reconoce que es un contexto especializado; tiene una regla de reconocimiento especializada. Ahora bien, "me pregunto por qué las arreglaste de esa manera". El niño de clase media transforma este enmarcamiento débil en otro muy fuerte. Es decir, de todas las cosas que yo pudiera decir aquí, sólo algunas pueden ser dichas. Aquí se requiere de un principio de comunicación especializado. "No hables como si estuvieras con tu familia". "No hables como si estuvieras en el patio de juego". "Sé amable y pórtate bien con el investigador. Muéstrate interesado". De modo que tenemos una situación en que una cosa es transformada en otra. En el caso de la clase media, eso es lo que ocurrió la primera vez. La segunda vez, la petición del investigador es tomada en su valor de superficie. Noten que este código que el niño produce está fuertemente clasificado. Este es el modo como el niño responde en la escuela. No me van a decir que si entrego 24 imágenes a niños y digo, "Póngalos en grupos y cuéntenme acerca de esos grupos" ellos van a hacer esto que les he descrito. Aquí los niños realizan una práctica especializada. Y esa práctica especializada presupone una clasificación fuerte entre la escuela y el contexto fuera de ella.

Los niños de clase trabajadora, por su parte, leen la regla de codificación en su valor de superficie. De modo que lo que ofrecieron era parte de su vida fuera de la escuela. Y la vida de fuera de la escuela no estaba fuertemente clasificada, penetró en la escuela. Y penetró dentro de la escuela debido a la relación que tenía el niño de clase trabajadora con

esa clasificación débil. El niño de clase trabajadora no tenía una regla de conocimiento especializada. No tenía una regla de realización especializada. Como consecuencia produjo las clasificaciones que les relaté.

Ahora, imaginen qué tiene que ver esto con el poder. Bueno, es obvio, un nivel tiene que ver con el poder. ¿Qué sucedería si las actividades de la escuela, sus prácticas, se ocuparan con las prácticas extra escolares del niño de clase trabajadora? Sería el niño de clase media el que estaría equivocado. De modo que lo que tenemos aquí es una situación que expresa la relación de poder entre la escuela y el hogar. Una relación de poder entre los significados y prácticas en el hogar y los significados y prácticas en la escuela. Y el niño de clase media es capaz de producir una clasificación fuerte. Al mismo tiempo, el hogar (de clase media en este caso) suministra al niño las reglas de reconocimiento y realización que requiere la escuela. Así que les digo que ahora sabemos por qué los niños de clase media se comportan como se comportan y por qué los de clase trabajadora se comportan como se comportan. Ahora tenemos una definición. Si estoy en lo cierto, es simplemente cosa de asegurar que el niño de clase trabajadora cuente con reglas de reconocimiento y de realización adecuadas y él/ella entrará a la escuela y producirá algo muy similar a lo que produce el niño de clase media. En ese punto lo único que realmente me interesa mostrar son estas dos orientaciones hacia el significado. Uno teniendo una relación directa con la base material, el otro teniendo una relación indirecta. ¿Qué es responsable de la selección de estos dos principios diferentes? Esta selección de principios diferentes depende de las reglas de reconocimiento y de realización. Códigos elaborados seleccionan reglas de reconocimiento y de realización de un tipo particular. Códigos restringidos seleccionan otras reglas de reconocimiento y realización. De modo que podríamos establecer un nexo entre códigos y reglas de reconocimiento y realización. Pero no puedo entregarles el contenido hasta no haberles mostrado realmente cómo pienso que opera.

¿Qué son los códigos elaborados? Los códigos elaborados no tratan simplemente de la abstracción. Estas modalidades de elaboración simplemente no tratan con la abstracción: ellas afectarán el estilo. Afectarán el cómo uno es controlado y el cómo uno controla. Afectarán las relaciones de género. Afectarán la disposición de objetos en sus casas, afectarán su modo de criar a sus niños. Lo que intento decir, es que esto no es simplemente hablar de abstracciones, y si uno habla de restricción del código, bueno, una vez más no es simplemente hablar de personas que no pueden seleccionar imágenes. La modalidad de un código restringido es una modalidad que genera ciertos tipos de relaciones entre las personas. Es una modalidad diferente de la solidaridad, un principio de relación y de significado de esa relación. Es un código que selecciona a la *narrativa como el registro crucial*. Después de todo, el registro fundamental que empleamos como seres humanos no es este extraño uso del lenguaje que tenemos aquí dentro. El registro fundamental de las personas es el narrativo. Los seres humanos son seres que se cuentan historias unos a otros. Cuando uno está en su hogar, narra historias acerca de lo que hizo: "Fui allí, volví, había gente terrible que no podía soportar". Esto es parte de la vida, estamos insertos en lo narrativo, somos cuenta-cuentos.

La elaboración de código selecciona cuando emplear la narrativa y cómo emplearla. El principio de relación entre personas con elaboración de código, es lo que los sociólogos llaman solidaridad orgánica. Con la elaboración de código uno se vincula con alguien no a través de principios de similitud o de identidad, sino a través de principios de diferenciación, de diferencia. De modo que se está inserto en el mundo de modo muy diferente. Con la elaboración de código el "Yo" esta por sobre el "nosotros". Y el "nosotros" tiende a ser una clase. Con este tipo de código se produce un cierto tipo de narcisismo. En la restricción del código, el "nosotros" está por sobre el "Yo". Eso no quiere decir que no haya "Yo". Significa que la relación entre "Yo" y "nosotros" está relacionada de otro modo, no es que no haya "Yo". Si hay un "Yo". Pero la restricción de código, el registro primario será narrativo. A menudo el modo de argumentación es metafórico. La metáfora es un modo de razonar muy poderoso. Es abstracto. Las metáforas contienen analogías muy poderosas. No se trata de restricción de la abstracción.

Restricción de código: si ustedes quieren, desde un punto de vista puede ser vista como tratando de reglas concretas, y las abstractas, pero ese no es un modo positivo de verla. Si uno la ve de este modo, se perderá todo. La restricción de código tiene sus propias modalidades de realización, basadas en conjunto de relaciones bastante distintos.

El hecho de que el código sea restringido, no significa que quien lo emplea no esté consciente de la opresión, no sepa donde duele. Que no pueda señalar con el dedo aquello que debe ser cambiado. Pero con el fin de desencadenar un cambio debe haber un cambio de las relaciones de unas personas con otras. La forma tradicional de solidaridad debe ser mantenida, aunque enfocada de un modo diferente. Es importante darse cuenta de que del mismo modo como los códigos elaborados poseen diferentes modalidades, que dependerán de su clasificación y de su enmarcamiento, también habrá diferentes modalidades de código restringido. Las formas urbanas de restricción de códigos son bien distintas de las formas rurales de restricción del código. Diferentes modalidades de códigos restringidos lo posicionan a uno de modo diferente en la ideología. Esto no sólo regula lo que uno piensa, sino que el modo cómo se es y cómo se ocupa el lugar donde se está. Pero la reproducción no es en modo alguno perfecta, pues en la medida en que se adquieren los códigos, también se adquieren los medios para su subversión, exactamente al mismo tiempo.

En cierto modo, la oposición entre códigos, es una oposición entre diferentes modalidades de solidaridad, generadas por la clase.

Es muy importante anotar que la teoría de la restricción de código no constituye una teoría del déficit, en términos de como la teoría del déficit ha sido definida por psicólogos y lingüistas. Desde un punto de vista particular —en términos de aquellos que poseen el discurso del poder y el poder del discurso— es un sin sentido pensar que las clases subordinadas poseen ambos códigos. Si se tienen clases, se tiene una exclusión

institucionalizada. En tal caso si hay déficit, aunque no en el sentido de los psicólogos y lingüistas. Es muy importante mantener estas cosas separadas. He gastado treinta años intentando luchar contra estas definiciones de la tesis. Si se toman algunas de las declaraciones simples, por supuesto que tiene el aspecto de una teoría del déficit; cuando se toman algunas de las afirmaciones y se las saca de contexto. Pero si se sacan déficit o no, no puede ser inferido a partir de algunas de sus afirmaciones, sino sólo a partir de su problemática fundamental. Realmente odiaría saber, una vez que haya partido, que no comprendimos esto a cabalidad. Si no lo comprendemos habrá problemas.

ANEXO

Los códigos no refieren al nivel competencias lingüísticas y restricción de código, por ejemplo, no refiere a déficit lingüísticos de naturaleza alguna. La teoría de los códigos se inscribe en la problemática de la regulación social y cultural de habilidades lingüísticas (competencias) que todos compartimos como especie. La tesis, sin embargo, ha sido confundida desde sus inicios como una teoría del déficit, según la cual, por ejemplo, la clase obrera o los grupos étnicos marginados tendrían carencias lingüísticas al nivel de competencias.

Las distinciones siguientes clarifican la especificidad de la problemática a que responde la teoría de los códigos. (Todas las citas de trabajo, B. Bernstein, "*Elaborated and restricted codes: An overview 1956-85*", mimeo, University of London, Institute of Education, Londres, 1987).

Código y competencia

"Es crucial distinguir entre teorías que difieren respecto de su problemática. El concepto de código presupone competencias (lingüística/cognitivas) que todos adquieren y comparten; por lo tanto no es posible discutir códigos por referencia a diferencias cognitivas/lingüísticas ubicadas al nivel de competencia. Código refiere a una regulación cultural específica de competencias comunes compartidas. Código refiere a gramáticas semióticas específicas reguladas por distribuciones especializadas del poder y principios de control". op. cit. p. 33.

Código y dialecto

"El término "dialecto" se refiere a una variedad de lenguaje que puede ser distinguido de otras variedades con base en características fonológicas, sintácticas, morfológicas, de léxico. Es un término descriptivo (...). Del mismo modo que cualquier lengua tiene el mismo potencial para la realización de códigos (...) los dialectos tienen el mismo potencial. Es por lo tanto altamente equivocado e impreciso el equiparar una variedad estándar (de una lengua cualquiera) con código elaborado y una variedad no estándar con

código restringido, aunque bien puede haber una distribución de clase de las variedades de lengua" op. cit. p. 33-34.

Déficit/códigos y educación

"El abordaje del déficit afirma, en esencia, que hay una ausencia de atributos (cognitivos, lingüísticos, culturales) en un grupo y la presencia de tales atributos en otro, lo que lleva al éxito educacional en un caso y al fracaso en otro".

Al respecto "la teoría de los códigos no sostiene que el único origen del fracaso escolar reside en la presencia o ausencia de atributos en el estudiante, la familia o la comunidad. Éxito y fracaso son función del currículum dominante de la escuela que actúa selectivamente sobre aquellos que lo pueden adquirir. La modalidad de código dominante en la escuela regula sus relaciones comunicativas, demandas, evaluaciones y posicionamiento de la familia y de sus estudiantes. La teoría del código afirma que hay una distribución desigual, regulada por factores de clase social, de principios privilegiantes de comunicación, las prácticas interaccionales que las generan y su base material, con respecto a agencias de socialización primaria (por ejemplo, la familia), y que la clase social, indirectamente afecta la clasificación y enmarcamiento del código elaborado transmitido por la escuela como facilitador y para perpetuar su adquisición desigual" op. cit. p. 39 (N. del E.).

El Paradigma Constructivista

Guba, Egon G. & Lincoln, Ivonne, S.

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se realizará un examen detallado del paradigma naturalista (Constructivista). Se dedicará un gran esfuerzo para comparar y realizar un contraste entre el paradigma emergente (El Constructivista) y el paradigma convencional (El Positivista), con el convencimiento de que la historia es problemática, y que el conocimiento de la historia es esencial. Sin embargo, también es cierto que ningún paradigma puede ser exitoso simplemente porque él tome una posición que de cuenta de lo que usualmente se ha hecho. Si el nuevo paradigma no tuviera algunas virtudes fuertes, completamente independientes de sus relaciones con el positivismo, probablemente no sería perseguido como un nuevo ideal. Se dedicará, por lo tanto, un gran esfuerzo para hacer claridad sobre esas virtudes.

2. LOS PARADIGMAS COMO SISTEMAS DE CREENCIA

Es útil, como forma de introducción, pensar que un paradigma es algo así como un conjunto básico de creencias, un conjunto de supuestos para guiar nuestras actividades. Diariamente actuamos de acuerdo con muchos paradigmas. Por ejemplo, nuestro sistema judicial en los tribunales está guiado por un paradigma competitivo y nuestras iglesias están guiadas por una variedad de paradigmas teológicos. La bolsa de valores se guía por ciertos paradigmas económicos y así sucesivamente. Ahora bien, lo crucial aquí es ver que estos paradigmas son sistemas básicos de creencias; ellos no pueden ser probados o refutados, pero representan las posiciones más fundamentales que estamos dispuestos a adoptar. Si pudiéramos citar razones de por qué son preferidos algunos paradigmas particulares, entonces esas razones formarían igualmente un sistema aún más fundamental de creencias básicas. En cualquier nivel en el cual nos detengamos para dar razones y las aceptamos como nuestro conjunto básico de creencias estaremos hablando de nuestro paradigma.

Hemos encontrado que para entender lo que es un sistema básico de creencias y las consecuencias que ello conlleva podemos utilizar la metáfora de considerarlo como aquella rama de las Matemáticas comúnmente denominada Geometría Euclidiana. Es una metáfora útil porque constituye un ejemplo familiar; virtualmente todas las personas que han cursado la secundaria han sido enfrentadas a la Geometría Euclidiana. Ahora bien, la Geometría, como su nombre lo indica, originalmente tenía que ver con la medición de la tierra. Había sido un arte respetable por milenios antes de Euclides (hacia

el año 300 antes de Cristo), se desarrolló debido a la necesidad de reinspeccionar el Valle del Nilo, cada año después del desbordamiento que borraba las marcas de los límites existentes. Los topógrafos habían desarrollado una cantidad de reglas empíricas que consistentemente daban "buenos" resultados. Lo que los topógrafos no tenían era una prueba de la validez de sus reglas empíricas. Euclides, quien trabajaba en Alejandría, emprendió la tarea de proporcionar esos elementos faltantes.

Euclides decidió que él podía idear las pruebas que se requerían demostrando que las reglas empíricas eran deducibles lógicamente a partir de un conjunto de supuestos y **axiomas** incontrovertibles. Dando por aceptadas cuatro aseveraciones con las cuales ninguna persona razonable podía estar en desacuerdo, propuso las bases para la demostración de cada "teorema" (es decir, de las reglas empíricas) que deseaba probar. Sus aseveraciones eran suficientemente inofensivas; seguramente que ninguna persona desearía reñir con la naturaleza incontrovertible de estas aseveraciones (Hofstadter, 1979). Estas aseveraciones fueron:

- (i) Un segmento de línea recta puede ser trazado uniendo dos puntos cualesquiera.
- (ii) Cualquier segmento de línea recta puede ser extendido indefinidamente en una línea recta.
- (iii) Dado cualquier segmento de línea recta, se puede trazar un círculo tomando dicho segmento como radio y uno de sus extremos como centro.
- (iv) Todos los ángulos rectos son congruentes.

Al comenzar con la más simple regla empírica con la cual podía trabajar, Euclides demostró que ella era consistente con los **axiomas**. Al probarla podía ahora utilizarla como parte de la siguiente prueba y así sucesivamente. Fue capaz de trabajar de esta manera con un máximo de 28 **teoremas**, pero con el número 29 tuvo dificultades. A pesar de sus esfuerzos no pudo encontrar la prueba que deseaba. Finalmente, para continuar con su trabajo, Euclides dejó de lado este teorema, adoptándolo como otro **axioma**.

Ciertamente este axioma no era incontrovertible y seguramente hubiera ocasionado muchas objeciones si se hubiera avanzado así. En términos modernos este axioma afirma (Lincoln & Guba, 1985):

- (v.) Dada una línea recta y un punto externo a dicha línea, es posible trazar sobre él una y sólo una línea paralela a ella.

Seguramente que la intención de Euclides fue la de regresar al **quinto axioma** (v_5) y probarlo en función de los cuatro primeros, pero no pudo. Los matemáticos intentaron durante dos milenios de confeccionar la prueba hasta que finalmente se concluyó que el quinto axioma no podía ser probado. Sin embargo, en el proceso de intentar lograr ese objetivo los matemáticos recurrieron al llamado método indirecto de la prueba. Si usted desea probar p , pero tiene dificultades, entonces comienza con la premisa $\neg p$. A continuación demuestra que $\neg p$ conduce a resultados absurdos. Por lo tanto, ha proporcionado cierta evidencia para p . Ahora bien, lejos de conducir a resultados absurdos estos esfuerzos llevaron a descubrir y desarrollar una serie de Geometrías No Euclidianas.

Una de tales geometrías, por ejemplo, fue ideada por el matemático ruso Nikolai Ivanovich Lobachevsky, quien comenzó con esta reformulación "absurda" del quinto axioma (v_5):

(v_5) Dada una línea recta y un punto externo a dicha línea, es posible construir un haz de líneas sobre dicho punto, siendo todas ellas paralelas a la primera.

Una consecuencia interesante de la reformulación es que mientras Euclides demostró que la suma de los ángulos de todo triángulo es igual a 180 grados, la formulación de Lobachevsky condujo a concluir que la suma de los ángulos de los triángulos se aproxima a 180 grados a medida que los triángulos son más pequeños. Esto no es sorprendente porque hay que recordar que Euclides elaboró su sistema a partir de las ideas de los topógrafos. De otra parte, los astrónomos han encontrado que la versión de Lobachevsky se hace más útil a medida que tratan con distancias cada vez más grande del espacio extraterrestre (Lincoln & Guba, 1985).

A partir de lo expuesto podemos concluir tentativamente que (Lincoln & Guba, 1985, p. 36):

- (1) Los axiomas (creencias básicas) son arbitrarios y pueden ser aceptados por alguna razón, incluso sólo por "el placer de jugar"
- (2) Los axiomas no son incontrovertiblemente ciertos, no necesitan ser ciertos; en realidad lo que sucede a veces es que algunos axiomas aparecen como muy caprichosos.
- (3) Los diferentes sistemas de axiomas tienen diferentes utilidades dependiendo esto de los fenómenos sobre los cuales se aplican. Estas utilidades no están determinadas por la naturaleza del sistema de axiomas en sí mismo sino por la interacción entre los axiomas y las características del área de aplicación.

(4) La mejor decisión sobre cuál de varios sistemas axiomáticos hay que utilizar para un caso dado se hace probando el "ajuste" entre cada sistema y el caso, proceso éste que es análogo al de realizar la prueba de los datos con el fin de ajustar los supuestos antes de decidir qué estadística utilizar al analizarlos.

El **Paradigma Constructivista** provee el más "adecuado" modelo para la investigación. Esperamos ser persuasivos en relación con este tema aun cuando el sistema básico de creencias del Constructivismo (caso análogo al de los axiomas de la Geometría) puede ser visto como caprichoso y absurdo. Este sistema es explicado en la sección que sigue¹. Después nos ubicaremos nuevamente en la metáfora ilustrativa de la Geometría para proponer ciertos teoremas que pueden ser derivados del sistema, contrastándolos con teoremas análogos que pueden ser extraídos del paradigma convencional². Quedará entonces bajo la responsabilidad del lector juzgar cuál sistema de creencias y cuál conjunto de teoremas provee el más "adecuado" modelo para su espacio vital.

3. LOS SISTEMAS DE CREENCIAS DEL PARADIGMA CONVENCIONAL Y DEL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

La información que sigue está organizada en tres niveles, los cuales reflejan los tres interrogantes básicos que los filósofos se han formulado durante milenios, con el fin de comprender cómo llegamos a conocer lo que conocemos:

¹ Los lectores que han seguido nuestro trabajo notarán que el tratamiento que le damos aquí a los axiomas básicos difiere bastante del que le dimos en 1985 en nuestro libro *Investigación Naturalista*. En ese trabajo tratamos con cinco axiomas, mientras que en el presente trabajo tratamos con tres consideraciones filosóficas amplias: la ontológica, la epistemológica, y la metodológica. Creemos que nuestra actual formulación es un avance sobre las primeras. A su vez, esta nueva formulación es más fácil. El lector informado se dará cuenta que nuestra actual discusión de la Ontología trata con tres de nuestros cinco primeros axiomas: la realidad, la generalización y la relación causa-efecto. La discusión que hacemos sobre la Epistemología trata con los otros dos: la relación conocedor/conocido y la influencia de los valores. La discusión metodológica no fue formalmente introducida como parte de la estructura de las creencias básicas, ahora nos parece más apropiado que ella sea introducida de esa manera.

² Somos totalmente conscientes que Euclides adoptó como parte de su tarea probar los teoremas que propuso, es decir, mostrar que ellos eran lógicamente deducibles a partir de los axiomas básicos del sistema. No hemos emprendido tal prueba y, en realidad, no deseamos garantizar que sea posible una prueba para cada teorema que elaboremos. Esperamos que el lector estará de acuerdo en que nuestras afirmaciones sin pruebas son razonables y que probablemente la mayoría podrían ser derivadas lógicamente si uno estuviera motivado a hacerlo. Nuestra lógica es más intuitiva de la permitida por Euclides.

(1) Qué es lo que puede ser conocido? Esta es la pregunta ontológica. La Ontología es aquella rama de la Filosofía (específicamente, de la Metafísica) que estudia los temas de la existencia o del ser como tal. Otra forma de parafrasear esta pregunta es: "Cuál es la naturaleza de la realidad?"

(2) Cuál es la relación del conocedor con lo conocido (o lo conocible)? Esta es la pregunta epistemológica. La Epistemología es aquella rama de la Filosofía que trata del origen, la naturaleza, y los límites del conocimiento humano. Otra forma de parafrasear esta pregunta es: "Cómo podemos estar seguros que conocemos lo que conocemos?"

(3) Cómo conocemos? Esta es la pregunta metodológica. La Metodología es la rama más práctica de la Filosofía (especialmente de la Filosofía de la Ciencia) que trata de los métodos, los sistemas y de las reglas para orientar la investigación. Otra forma de parafrasear la pregunta es: "Cómo podemos descubrir las cosas?"

Sería un error suponer que solamente hay unas pocas formas de contestar a estas preguntas. Desde Aristóteles (probablemente desde antes), se han propuesto diferentes formulaciones que en realidad constituyen diferentes paradigmas o sistemas de creencias básicas (Lincoln & Guba, 1985). No hay forma de responder a esos interrogantes de manera clara o de una manera que pueda ser sometida a prueba empírica. El conjunto de respuestas que uno proporcione constituye el sistema de creencias básicas o paradigma.

Durante varios cientos de años ha dominado un conjunto de respuestas, lo que se ha llamado el Paradigma Convencional, pero que también puede ser llamado, con igual legitimidad, el Paradigma Positivista o Científico. El Paradigma Constructivista, también llamado el Paradigma Naturalista, Hermenéutico o Interpretativo (con ligeras diferencias semánticas) también ha estado vigente por varios cientos de años, pero no ha sido ampliamente aceptado o comprendido, en particular en los países de habla inglesa. Sin embargo, ahora ha surgido como un serio competidor al Paradigma Convencional. Nuestro argumento es que el Paradigma Convencional está experimentando una revolución en el sentido en que la plantea Thomas Kuhn (1970) y que el Paradigma Constructivista es el sucesor.

Si el lector lo desea puede consultar nuestro trabajo anterior donde damos referencia de otros paradigmas que han estado en boga en diferentes momentos históricos.

Regresemos al análisis de las tres preguntas anteriores con sus respectivas respuestas por parte del Paradigma Convencional y el Paradigma Constructivista (Ver Tabla No 1):

(i) Ontología. La pregunta ontológica es respondida por el Paradigma Convencional afirmando que, "allá afuera", existe una realidad objetiva, la cual funciona

independientemente de los intereses que un investigador pueda tener en ella: una Ontología Realista. En relación con el viejo interrogante acerca de "si un árbol cae en un bosque cuando no hay quien lo escuche, produce ruido?", ellos afirman: "Por supuesto". Para ellos la tarea de la ciencia es descubrir la naturaleza "tal como ella realmente es" y "tal como ella realmente funciona" incluyendo sus mecanismos energéticos.

Una versión anterior de la Ontología Realista, a menudo llamada Realismo Ingenuo, afirmaba no sólo que la realidad existe sino también que la investigación disciplinada podría eventualmente converger con ella. Esta versión del Realismo Ingenuo ha sido casi universalmente rechazada en favor de otra versión, a menudo llamada Realismo Crítico (Cook & Campbell, 1979) y recientemente conocida como el Criticismo (Cook, 1985). Este último sostiene que es imposible descubrir la realidad excepto dentro de cierta disciplina y perspectiva particular. Sin embargo, aún el Realismo Crítico descansa en la creencia de una realidad sustancial; este punto de vista es como la del ciego descubriendo un elefante a medida que lo va tocando, para ellos lo importante es que allí está realmente el elefante.

Para los Positivistas la realidad no es una masa inerte de "materia prima". Las cosas están en el mundo real y la manera como ellas funcionan está determinada totalmente por ciertas leyes naturales (aquí la creencia fundamental es el determinismo). Debido a la existencia de tales leyes la ciencia puede cumplir con su principal función: predecir y controlar. Si no hubiera orden en la naturaleza no habría esperanza que persona alguna pudiera manipularla o explotarla.

Muchas de estas leyes toman la forma de las relaciones causa-efecto. La **predicción** puede, después de todo, ser lograda con bases puramente estadísticas (correlaciones). El **control** requiere que los fenómenos naturales sean manipulados (lograr que ellos actúen en la forma deseada).

Para que lo anterior sea posible es necesario que la naturaleza misma sea ordenada, es decir, que existan las relaciones. El objetivo máximo del científico es el de lograr el descubrimiento de las leyes causales. El conocimiento de las causas del movimiento nos permitieron enviar cohetes a la luna, el conocimiento de las causas del cáncer nos permitirá curarlo, el conocimiento de las causas de la Guerra Fría nos permitirá descongelarla y así sucesivamente.

La pregunta ontológica es respondida por los seguidores del constructivismo afirmando que existen realidades múltiples y socialmente construidas, no gobernadas por leyes naturales, causales o de cualquier otra índole: una **Ontología Relativista**. *Esas construcciones son ideadas por los individuos a medida que ellos intentan darle sentido a sus experiencias, las cuales, debemos recordar, son siempre de naturaleza **interactiva**.*

Para el constructivista los fenómenos son definidos en función de la clase y la cantidad de conocimiento previo, así como del nivel de sofisticación que el constructor traiga para emprender la tarea. Las construcciones pueden ser y usualmente son compartidas, ellas organizan todo, desde las partículas subatómicas hasta las costumbres morales. Eso no las hace más reales sino simplemente más aceptadas.

El constructivista puede admitir que entre las cosas incluidas en una construcción hay algunas atribuciones (no atributos. Nota del traductor) parecidas a las leyes.

Ahora bien, hay todo un mundo de diferencia entre creer que hay leyes que alguien "descubrió" en la naturaleza Versus creer que puede ser útil para una gran variedad de propósitos pensar en términos parecidos a las leyes. De esta manera, puede tener utilidad imaginar que uno hace que la luz aparezca al cerrar un switch, pero que eso no es equivalente a decir que "la causa de la aparición de la luz está en el switch que se cierra", aun cuando dicho planteamiento afirme algo fundamental acerca de la naturaleza.

Si no hay una realidad objetiva entonces no hay leyes naturales, por lo tanto las atribuciones de causa-efecto no son más que eso: imputaciones mentales.

Dadas estas dos formulaciones ontológicas muy diferentes, no es sorprendente que lo que se tome como verdad sea también muy diferente. Convencionalmente la verdad es cualquier afirmación acerca de las entidades o de sus relaciones, tal que dicha afirmación sea isomorfa a la realidad, es decir, que tenga una relación uno a uno con la realidad objetiva. La última prueba de la validación de cualquier hallazgo es que describa a la realidad de una manera **exacta**³. Por otra parte, la "verdad" (note el uso de las comillas para indicar la naturaleza problemática del término) se define en el paradigma constructivista simplemente como la construcción más informada y sofisticada sobre la cual hay consenso entre los individuos más competentes (no necesariamente los más poderosos) para formar tal construcción. Es dudoso que el paradigma constructivista requiera de un término como el de **verdad**, el cual le produce mucho ruido. Construcciones múltiples que tengan el criterio de "una de las más informadas y de las

³ Es irónico que la última prueba de la validez para los datos convencionales jamás pueda ser llevada a cabo. Para determinar si la prueba de correspondencia uno a uno ha sido llevada a cabo es necesario conocer el estándar, esto es, disponer de un conocimiento previo de la realidad que la investigación está ostensiblemente tratando de probar. Ahora bien, si uno dispone de un conocimiento previo de la realidad no necesita montar una investigación para descubrir la realidad ya conocida. El resultado final de esta paradoja es que ninguna hipótesis ni teoría puede ser probada, aun cuando ella sí puede ser refutada. Un ejemplo ilustrativo de este dilema está en la necesidad que tienen los investigadores de elaborar para toda hipótesis una Hipótesis Nula; el rechazo de la hipótesis nula no proporciona evidencia alguna en favor de la hipótesis original del investigador.

TABLA No 1

SISTEMA CONSTRUCTIVISTA VERSUS SISTEMA CONVENCIONAL

CREENCIAS CONVENCIONALES	CREENCIAS CONSTRUCTIVISTAS
<p style="text-align: center;">ONTOLOGÍA</p> <p><i>Este enfoque propone una <u>Ontología Realista</u> que afirma la existencia de una realidad única que es independiente de los intereses del observador, la cual funciona de acuerdo con leyes naturales e inmutables, muchas de las cuales toman la forma causa-efecto. La verdad es definida como aquel conjunto de afirmaciones que son isomorfas con la realidad.</i></p>	<p style="text-align: center;">ONTOLOGÍA</p> <p><i>Este enfoque propone una <u>Ontología Relativista</u> que afirma la existencia de múltiples realidades socialmente construidas, no gobernadas por leyes naturales, causales o de cualquier otra índole. La "verdad" es definida en función de la persona mejor informada (cantidad y calidad de la información). De una manera más sofisticada la verdad tiene que ver con el poder de comprender y utilizar la información, con aquella construcción sobre la cual hay consenso. Sin embargo, puede haber varias construcciones existentes que simultáneamente cumplan con ese criterio.</i></p>
<p style="text-align: center;">EPISTEMOLOGÍA</p> <p><i>Se postula una <u>Epistemología Dualista y Objetivista</u> que afirma que es posible (en realidad es un imperativo) para un observador exteriorizar el fenómeno estudiado, permaneciendo separado y distante de él (un estado a menudo llamado "dualismo sujeto-objeto"), y excluyendo cualquier consideración valorativa que lo pueda influir.</i></p>	<p style="text-align: center;">EPISTEMOLOGÍA</p> <p><i>Se postula una <u>Epistemología Monista y Subjetivista</u> que afirma que un investigador y lo investigado están vinculado de manera tal que los hallazgos de una investigación son literalmente una creación del proceso de la investigación. Nótese que esta posición destruye de manera rotunda la distinción clásica de la ontología y la epistemología.</i></p>
<p style="text-align: center;">METODOLOGÍA</p> <p><i>Se propone una <u>Metodología Intervencionista</u> que despoja al contexto de sus influencias contaminantes (variables), de manera tal que la investigación pueda converger con la realidad y explicar la naturaleza tal como ella es y como realmente funciona, conduciendo esto a la capacidad de predecir y de controlar.</i></p>	<p style="text-align: center;">METODOLOGÍA</p> <p><i>Se propone una <u>Metodología Hermenéutica</u> que involucra, entre otras, una dialéctica de la crítica, el análisis y la reiteración, la cual conduce a la emergencia de un aspecto construido de un caso (fruto de la relación de los investigadores con los investigados).</i></p>

más sofisticadas" pueden coexistir, lo que se puede ilustrar con las continuas diferencias de opinión entre pensadores de vanguardia en varios campos sean ellos económicos o físicos. Ciertamente que cualquier construcción está continuamente abierta a la alteración, sin embargo, ella puede ser tratada en cualquier momento en relación con su "verdad". Como ya lo indicamos, el imperativo de los seguidores del paradigma naturalista (Constructivista) es que ellos continuamente buscan construcciones desafiantes con las cuales confrontar las que les son propias. Finalmente, el desarrollo de las construcciones más informadas y sofisticadas no deberían entenderse como las construcciones que son "más reales". Ellas son simplemente más informadas y sofisticadas. Ellas pueden ser cada vez más difíciles de desafiar, pero pueden ser derrotadas en cualquier momento.

(ii) Epistemología. La manera como la cuestión epistemológica es tratada depende, en primera instancia, de cómo ha sido respondida la cuestión ontológica. Por ejemplo, si usted afirma que existe una realidad objetiva que funciona independientemente de los intereses que un investigador pueda mantener sobre ella, parece totalmente apropiado exigir que el investigador debería mantener una distancia objetiva mientras la estudia. La subjetividad inevitablemente conduciría a la deformación; el investigador no vería la naturaleza "como ella es realmente" o "como ella realmente funciona" sino que más bien la vería a través de los lentes oscuros de algún sesgo o perjuicio. De otra parte, si usted afirma que la realidad consiste en una serie de construcciones mentales, la objetividad no tiene sentido; solamente la interactividad puede conducir a su construcción o a su subsiguiente reconstrucción. Al tomar una postura **realista** o una postura **relativista** con respecto a la Ontología colocamos restricciones sobre la manera como pueden responderse las cuestiones epistemológicas.

Veamos, la cuestión epistemológica es analizada por los seguidores del Paradigma Convencional afirmando, en una primera aproximación, que es posible sostener la existencia de una objetividad "externa", un dualismo con respecto al fenómeno estudiado. En segundo lugar, ellos afirman que es posible excluir, como parte de este dualismo, los valores del investigador o de cualquier otro individuo, incluidos los de los usuarios y los de los patrocinadores del investigador o incluso (es necesario decirlo?) los de quienes tienen y pagan apuestas en función de los resultados de la investigación. Esta toma de posición proporciona una garantía para afirmar que los datos científicos deben ser totalmente aceptados, siempre y cuando ellos hayan sido adecuadamente obtenidos. Si esto es así, ellos están libres de cualquier posible mancha de subjetividad, de sesgo o de valores que conducen a la discordia. En síntesis, la investigación puede ser objetiva y libre de valores.

La cuestión epistemológica es analizada por los seguidores del constructivismo afirmando que es imposible separar al investigador de lo investigado. Precisamente, sus

interacciones es lo que crea los datos que surgirán de la investigación. Dado que esto es así, la posición constructivista elimina de manera efectiva la distinción Ontología-Epistemología. Por lo tanto, lo que puede ser conocido no existe independientemente sino sólo en relación con un proceso de indagación (el cual, por supuesto, no necesita ser formalizado). De aquí se deduce que no tiene sentido, es imposible, formularse la pregunta "¿Qué es lo que puede ser conocido?", independientemente de la pregunta "¿Cuál es la relación del conocedor con lo conocido?"

Además, un ingrediente inevitable de la indagación está constituido por los valores del investigador y toda una gama variable de otras personas que interactúan con la investigación. Como los investigadores son humanos no pueden escapar de esa condición. Esto es, ellos no pueden colocar a un lado su subjetividad, ni pueden ubicarse fuera del contexto humano creado por otras personas involucradas en el proceso. Los valores del investigador (y de quienes lo o la influyen, en especial patrocinadores, defensores y compañeros de la profesión) entran inevitablemente en la investigación en relación con las decisiones involucradas en el diseño, la implementación y el monitoreo. Los valores de los individuos involucrados, especialmente a quienes se les solicita la información (preferimos llamarlos respondientes en lugar de sujetos) también ejercen influencias, no sólo porque el control que se les aplica en relación con la investigación es mínimo, sino también porque las investigaciones siempre se llevan a cabo en contextos de valores. Los valores se reflejan en la teoría que sustenta la investigación (ejemplo, una teoría de la lectura), en las construcciones que el investigador y otras personas traen a la investigación, y en el paradigma mismo de la investigación. De otra parte, todos esos valores pueden ser contradictorios entre sí. Por ejemplo, puede haber conflicto de valores entre la teoría que sustenta a una investigación y el paradigma que la guía. Nos referiremos posteriormente a esta situación como disonancia de valores. Por todas estas razones, el constructivista afirma que los valores no pueden ser ignorados; hay que conocer el papel y la influencia de ellos en toda investigación.

(iii). Metodología. Así como la respuesta a la cuestión epistemológica depende de la respuesta previa dada a la cuestión ontológica, a su turno, la respuesta a la cuestión metodológica depende de las dos anteriores. Después de adoptar una Ontología Realista y una Epistemología Objetivista tiene mucho sentido adoptar una Metodología que incluya observaciones secretas e instrucciones falsas a los sujetos, con el fin de eliminar respuestas reactivas a la nueva situación y lograr, de esa manera controlada, la manifestación de las conductas "reales". De otra parte, después de adoptar una Ontología Relativista y una Epistemología Interactiva, el uso de técnicas secretas y de falsas instrucciones serían contraproducentes. No se podría esperar determinar o influir en las construcciones escondiendo la naturaleza de la respuesta deseada del respondiente.

La cuestión metodológica es respondida por los seguidores del Paradigma Convencional con la afirmación de que la investigación debe ser implementada de manera tal que elimine las posibles influencias contaminantes (variables extrañas), para que puedan surgir "las cosas tal como son realmente" y "tal como ellas realmente funcionan" Esto es lo que se conoce como una **metodología intervencionista**. Especialmente importante para estos investigadores es poder estructurar la investigación con el fin de poder descubrir mecanismos causales (o someter a prueba algunas conjeturas acerca de la realidad). El criterio pragmático básico de esta metodología es que ella debe conducir sucesivamente a medios cada vez más correctos para la predicción y el control de los fenómenos. El proceso clave es la explicación: hacer claridad de la causa o la razón de algo. Las investigaciones deben ser controladas con el fin de alcanzar conclusiones inequívocas acerca de las causas o de las razones. Se pueden instituir controles físicos o estadísticos, pero ambos requieren de intervenciones para ser logrados.

La cuestión metodológica es respondida por los seguidores del Paradigma Constructivista afirmando que la investigación debe llevarse a cabo de manera tal que se exponga a la crítica la construcción de cada una de las partes involucradas, así como proporcionando la oportunidad para la revisión y las nuevas construcciones (**metodología hermenéutica**). El criterio pragmático para esta metodología es que ella conduce sucesivamente a una mejor comprensión, esto es, a darle sentido o significado a las interacciones en las cuales uno usualmente está comprometido con otros. Con el fin de llevar a cabo tal investigación hay que establecer un proceso repetitivo en relación con las construcciones existentes (a las que se les dio sentido) para analizarlas y hacer de sus elementos algo sencillo y comunicable para otros. Se le solicitan críticas a las demás personas. Se repite el proceso de construcción a la luz de la nueva información o los nuevos niveles de sofisticación que pueden haberse introducido. Se realizan las construcciones y así se continúa hasta llegar a un consenso (o hasta llegar al consenso que uno pueda manejar). El proceso es **hermenéutico** en cuanto está dirigido a desarrollar y mejorar las construcciones (articulaciones), un significado íntimamente asociado con el uso más tradicional del término para denotar el proceso de evolución sucesiva de interpretaciones cada vez más sofisticadas de las escrituras históricas y sagradas. Es dialéctico en cuanto involucra la yuxtaposición de ideas en conflicto, forzando la reconsideración de posiciones previas.

Estas, en esencia, son las creencias básicas que subyacen en los paradigmas convencionales y constructivistas. Seguramente que el sistema de creencias básicas del paradigma convencional es más aceptable para quien haya sido criado en la Cultura Occidental, mientras que el constructivismo le puede parecer más familiar a quien haya sido criado con una concepción budista (Zukav, 1979). Sin embargo, defendemos una suspensión de la incredulidad recordando nuestra discusión sobre la Geometría Euclidiana. Apelamos a que se suspenda el juicio hasta cuando hayamos tenido la

oportunidad de demostrar lo que podría significar un cambio hacia el Paradigma Constructivista, a pesar de lo absurdo que pueda aparecer ahora el Sistema de Creencias Básicas que lo sustenta.

Antes de proceder con esa tarea es útil considerar brevemente cuáles son las evidencias que se pueden presentar en favor del rechazo al paradigma convencional. De igual manera, haremos una exposición sobre los "teoremas" que pueden deducirse de estos dos sistemas de creencias. Realizaremos estas tareas en las secciones que siguen.

4. EVIDENCIAS EN CONTRA DEL PARADIGMA CONVENCIONAL

Es totalmente imposible resumir en pocas páginas la cantidad de desafíos que hay en contra del sistema de creencias básicas que subyacen en la investigación convencional. Hemos dedicado a este tema más de seis capítulos en nuestra anterior obra titulada **Investigación Convencional** (1985), por ello sugerimos al lector interesado que consulte dicho trabajo. Ahora haremos algunas observaciones sobre este aspecto. Sin embargo, el lector no debe engañarse y creer que la brevedad de nuestro planteamiento actual está en relación directa con la escasez de las evidencias disponibles. Al contrario, las evidencias en contra del paradigma convencional son muy numerosas, pero ellas tampoco pueden ser probadas.

Ontología. La creencia en un universo substancial que funciona de acuerdo con leyes fijas, como un gran reloj, fue la base del pensamiento de los científicos del siglo veinte. Se creyó que la ciencia pronto llegaría a un conocimiento completo del universo, de manera tal que no quedaría nada sin haber sido explorado . Y aquí comienza el derrumbe, después la Física se movió hacia la era atómica⁴.

Al comienzo se pensó que el átomo, al igual que todo lo demás, estaba conformado por partes discretas, las cuales, una vez entendidas, podían sintetizarse en un modelo del átomo isomorfo a la realidad. Sin embargo, los esfuerzos de modelación fueron pronto abandonados. La estructura subatómica postulada de protones, electrones y neutrones resultó ser demasiada simplista. Se descubrieron nuevas partículas más pequeñas: positrones, neutrinos y otras. La última cantidad de diferentes partículas de las cuales como legos tenemos información es de más de 100. De allí se deduce que está muy lejos el final del conocimiento sobre este tema. La aparentemente estructura substancial de la materia que podemos percibir en el nivel macroscópico parece consistir en partículas

⁴ El orador de la apertura de la Conferencia Internacional de Física de 1893 estaba muy complacido de no haber entrado a la profesión desde muy joven, según él, porque había allí poco que hacer a excepción de extender lo ya conocido de la naturaleza.

cada vez más pequeñas. Cada vez que la ciencia ha sido capaz de incrementar el poder del microscopio, metafóricamente hablando, la realidad substancial llega a ser más y más insubstancial. Lo que tomamos como realidad es una mera ilusión? No será que ella, como se ha sugerido recientemente, no es más que un holograma construido por nuestro cerebro en respuesta a algún campo de energía del cual somos totalmente ignorantes. Pensamientos como estos han sacudido la fe de los científicos en la substancialidad de la materia y por lo tanto en cada cosa que tomamos como real.

Existían, además, otros problemas. Los físicos habían estado interesados durante siglos por el fenómeno de la luz, pero fue hasta 1803 que el experimento "definitivo" fue realizado para mostrar que la luz es una onda. Esa conclusión fue usualmente aceptada hasta 1905, cuando Einstein publicó un trabajo sobre el así llamado efecto fotoeléctrico (tal como se manifiesta, por ejemplo, en la variedad de células fotoeléctricas que hoy encienden lámparas, abren puertas y realizan otras funciones mágicas). El trabajo de Einstein sugirió que la luz estaba compuesta de partículas. Desde entonces se habla de fotones o cuantos de luz. Si aceptamos esa formulación qué vamos a hacer con la interpretación de la luz como una onda? La pregunta "Qué es realmente la luz?", de repente se convierte en un tema de discusión.

Hoy día prevalece el punto de vista que afirma que la luz no es algo real; la luz se manifiesta de diferentes maneras, todo depende de la calidad del aparato que utilicemos para detectarla. El experimento de la doble-hendidura que conduce a rotular la luz como "Onda" siempre conducirá a resultados parecidos a ondulaciones, precisamente porque esa es la pregunta que nos formulamos. Los experimentos fotoeléctricos conducirán igualmente siempre a resultados parecidos a partículas.

Alrededor de 1926 la Ontología Realista Ingenua comenzó a agonizar. La Realidad parecía desaparecer a medida que uno miraba cada vez más profundamente dentro de ella. Parecía que la realidad tomaba diferentes formas en función de las preguntas que nos hacíamos y de la forma en que nos las formulábamos. En 1927 el Principio de la Indeterminación de Werner Heisenberg agregó leña al fuego. Este principio afirmó que la experimentación en sí misma determina el estado observado del fenómeno que está siendo estudiado, y que la decisión de llevar a cabo un experimento de una cierta manera, hace que ciertas observaciones sean posibles, e inevitablemente hace que algunas otras sean imposibles.

Finalmente, comenzó a hacerse evidente que el investigador era el meollo de toda esta confusión. El o ella no sólo limitaba, restringía y dirigía los hallazgos que podían surgir por los actos particulares de la investigación que se había escogido, sino que además él o ella podía ser visto como la persona creadora de las "realidades" que estaban siendo

observadas. John Wheeler, un físico de las partículas, primero en Princeton y luego en la Universidad de Texas, como director del Laboratorio de las Partículas, se preguntaba:

Puede el universo en cierto extraño sentido ser "puesto en contexto" por la acción de quienes participan activamente en él? ... El acto vital es el acto de la participación. "Participante" es incontrovertiblemente el nuevo concepto proporcionado por la Mecánica Cuántica. Este término derrumba al término "observador" de la teoría clásica, al hombre que permanece seguro detrás del espejo unidireccional y contempla lo que sucede sin tomar parte. De acuerdo con la Mecánica Cuántica esto no es posible (Citado por Zukav, 1979. p. 29).

El mismo John Wheeler proporciona una interesante metáfora para ayudarnos a entender de qué manera los hallazgos pueden ser "puestos en contexto" por medio de la participación. El describe un juego de "Veinte Preguntas" en el cual participó:

Llegó mi turno, el cuarto participante en ser enviado al salón donde alrededor de quince personas podían consultarse en secreto y convenir una determinada palabra. Fui aislado durante un prolongado momento. Finalmente fui readmitido al grupo y encontré una sonrisa en la faz de cada participante, signo de una broma o de una conspiración. Sin embargo, comencé con la intención de **descubrir** la palabra. "Es un animal?" "No" "Es un mineral?" "Sí" "Es verde?" "No" "Es blanco?" "Sí" Las respuestas se proporcionaban con bastante rapidez. Posteriormente las preguntas comenzaron a provocar demoras en las respuestas. La situación se hizo extraña, todo lo que deseaba de mis amigos era simplemente un sí o un no. Aún mas, antes de las respuestas, el formulador de las preguntas pensaba y pensaba, sí o no, no o sí. Finalmente tuve la corazonada de estar cerca de la solución y que la palabra podría ser "Nube". Solamente tenía una oportunidad para adivinar. Me aventuré. "Es la Nube?" "Sí", replicaron y cada participante estalló en carcajadas. Posteriormente me explicaron que no habían acordado palabra alguna. Habían acordado no acordar palabra alguna. Cada participante a quien le había formulado una pregunta podía responder como quisiera, con la condición de elaborar mentalmente en ese momento su palabra y que su respuesta fuera compatible con lo escuchado antes. Si hubiera cambiado mi corazonada el último también hubiera perdido. Lo sorprendente de esta versión del juego fue que la magnitud de la dificultad era la misma tanto para mí como para mis colegas.

Qué enseña esta historia? Ella enseña que una vez que creemos en un determinado mundo él existe "allá afuera" independientemente de cualquier acto de observación. Un ejemplo es el del electrón en el átomo cuando lo consideramos en cada momento teniendo una posición y un ímpetu determinado. En el ejemplo del juego del salón entré pensando que allí se había acordado una determinada palabra. La palabra fue elaborada paso a paso a través de las preguntas que formulé, tal como sucede con el caso

de la información acerca del electrón, la cual es puesta en contexto por el experimento que el observador escoja hacer; esto es, por la clase de equipo para registrar la información. Hubiera llegado a la misma conclusión si hubiera formulado diferentes preguntas o las mismas preguntas en diferente orden? Lo mismo sucede con el experimentador que llega a conclusiones diferentes según lo que haga con los electrones. ... La comparación entre el mundo de la observación del quantum en la Física Mecánica y la sorprendente versión del Juego de las Veinte Preguntas no es del todo adecuada pero permite captar el mensaje que se desea transmitir. En el juego ninguna palabra existe hasta cuando la palabra es provocada en la realidad escogiendo la formulación de ciertas preguntas en lugar de otras y dando ciertas respuestas. En el mundo real de la Física del quantum ningún fenómeno elemental es un fenómeno hasta cuando es un fenómeno registrado (Citado en Davies & Brown, 1986, pp 23-24).

A Jocko Conlan, un famoso árbitro de la Liga Nacional de "Baseball", se le preguntó una vez cuál era la diferencia entre una "bola" y un "strike" en el Juego de "Baseball" y dijo: "Ellos no existen a menos que yo los cante"

El punto de vista constructivista que contradice el supuesto de una realidad objetiva contraponiéndola a múltiples realidades socialmente construidas no es tan caprichoso como puede parecer a primera vista. Evidentemente, la duda sobre la realidad está vigente en áreas como la Física en la cual suponíamos que tal cuestionamiento había sido superado hacía ya tiempo. Por el contrario, nos encontramos allí con que esos cuestionamientos constituyen puntos de la vanguardia investigativa sin solución. Si este es el caso para las llamadas Ciencias "Duras", cómo será entonces la situación para las llamadas Ciencias "Blandas"? Pueden los términos como *organización, escuela, personalidad, academia, cuidado del paciente, seguridad social, curriculum, tareas, neurosis*, y otros parecidos, hacer referencia a algo "real", o no son ellos mas que construcciones que pueden y deben cambiar con el tiempo?

La observación hecha por Lily Tomlin en el libro *La Búsqueda de Signos de Vida Inteligente en el Universo* (Wagner, 1986), aun cuando está expresada de manera jocosa tiene mucho sentido para nosotros:

Qué es la realidad? Nada mas que una corazonada colectiva. Según mis estudios la realidad es la principal causa de estrés de quienes se tropiezan con ella. La puedo tomar en dosis pequeña, pero como un estilo de vida la encuentro demasiado restringida. Ahora que he puesto a la realidad en el quemador mis días tienen más sentido y son divertidos (p. 18; utilizado con permiso de Harper & Row).

Si la existencia de una realidad objetiva es tan dudosa como parece, entonces la proposición sobre la existencia de leyes naturales, incluyendo los mecanismos causales, está también en serios problemas. Además, la evidencia disponible apoya este argumento.

La búsqueda de las leyes ha conducido a los científicos a darle mucha importancia a la capacidad de generalizar a partir de los datos. Sin la generalización los hallazgos resultantes de un estudio dado tendrían significado solo en la situación particular y en el tiempo en el cual ellos fueron encontrados. Evidentemente que los datos puramente locales no pueden contribuir al desarrollo de un cuerpo sistemático de conocimiento con amplia aplicabilidad. Se pierde así la capacidad de predicción y de control.

¿Es importante investigar para generalizar? Quizás este sería el caso para un universo que esté completamente determinado y que funcione de acuerdo con reglas consistentes y únicas, esto es, un universo que podría ser pensado en términos reduccionistas. Godel (Hofstadter, 1979) ha mostrado matemáticamente que es imposible dar cuenta de todos los fenómenos desde un solo marco de referencia, esto es, desde un conjunto de normas únicas. En los conocimientos uno puede disponer de consistencia o de singularidad, pero no de ambas. Además, los conceptos de reduccionismo y de determinismo son incompatibles e inconsistentes con nuestra experiencia. Imaginar que toda actividad humana está completamente determinada por un conjunto universal de relaciones humanas simplemente no concuerda con nuestra comprensión práctica de los "hechos". Aún mas, no estamos preparados ni para aceptar el aforismo optimista que sostiene que somos dueños de nuestro destino y capitanes de las naves que van en busca de nuestras esencias, ni preparados para aceptar la alternativa pesimista.

Existen otros problemas con el concepto de generalización. Hemos visto ya que las generalizaciones no tienen significado alguno en relación con los casos particulares: esto es lo que se conoce como el dilema de lo nomotético y lo idiográfico⁵. El ginecólogo no puede ordenar una extirpación del útero (histerotomía) simplemente porque, en muchos casos, los síntomas presentados por una paciente parecen estar asociados al cáncer cervical. Sin embargo, eso parece ser únicamente una objeción práctica; seguramente, se dirá, el ginecólogo está inclinado a buscar cáncer cervical en esta paciente particular debido a la generalización que puede ser formada sobre la base de las estadísticas

⁵ Kant en su obra la "Crítica de la Razón Pura" habla de la NOMOTETICA como la disciplina que trata de las proposiciones que expresan leyes o principios de determinación. Windelband contrapone el pensar nomotético, el que busca leyes, al pensar idiográfico, el que se propone la descripción de los acontecimientos o hechos particulares [Tomado de José Ferrater Mora (1969): Diccionario de Filosofía. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. N. del T.].

IDIOGRAFICO: carácter propio de las ciencias descriptivas de lo particular [Tomado de Martín Alonso (1958): Enciclopedia del Idioma. Tomo II. Madrid: Aguilar. N. del T.]

obtenidas con otros casos. Pero las generalizaciones de esa clase, si es que ellas son generalizaciones, están lejos de ser afirmaciones libres del contexto y del momento que comienzan a aproximarse a las leyes naturales.

El cuestionamiento de si hay generalizaciones libres del momento ha sido tratado en 1975 por Lee Cronbach en su discurso presidencial ante la Asociación Americana de Psicología. En ese discurso Cronbach utilizó la metáfora de la sustancia radioactiva en continua descomposición y exhibiendo una característica de desintegración:

La generalización está en decadencia. En ocasiones una conclusión describe bien la situación existente, posteriormente da cuenta mas bien de pequeñas variaciones y, finalmente, es válida sólo como historia. La desintegración de una proposición empírica puede ser grande o pequeña. A mayor apertura del sistema más corta la desintegración.

Las proposiciones que describen los átomos y los electrones tienen una desintegración prolongada, los físicos teóricos pueden considerar estables los procesos del universo. Rara vez un fenómeno conductual o social está suficientemente aislado para tener esta propiedad de estado estable. En consecuencia, las explicaciones que tenemos hoy quizás sean siempre parciales y distantes de los eventos reales...con una corta duración. Las regularidades teóricas están atadas al tiempo. Una tabla prescriptiva de la ciencia sobre temas humanos cambia a través de la historia antes de haber sido impresa (pp 122-123).

La opinión de Cronbach de que con el tiempo toda ciencia llega a ser historia acaba con la proposición de que las generalizaciones son independientes del tiempo. Su explicación acerca de la necesidad del aislamiento para asegurar las propiedades del estado estable sirve igualmente para la proposición de la independencia del contexto. Inevitablemente las generalizaciones se desintegran con el tiempo y, además, son contextualmente dependientes. Ellas constituyen imputaciones mentales y no pueden ser tomadas como representaciones inalterables de los aspectos de la naturaleza.

¿Qué podemos decir de la causalidad? Podemos rescatar del montón este concepto supremamente útil? Lamentablemente la respuesta aquí también parece ser negativa. Como se podría esperar, ha habido y continua habiendo muchas tentativas para reformular el concepto en términos significativos. Por ejemplo, Travers (1980) declara que la noción primitiva de causalidad ha sido reemplazada:

Las discusiones de las relaciones causales en la investigación son pre-newtonianas. ...Los científicos modernos no usan el concepto de causa, excepto durante tertulias informales. Corrientemente la literatura de la Psicología no utiliza el concepto de causa y, mas bien, emplea sustitutos al concepto. Un sustituto es la idea de relaciones funcionales. Al menos esa expresión busca evitar las dificultades encontradas por Newton. La nueva

expresión simplemente implica que las variables están relacionadas de una manera necesaria y consistente. De esta manera, se afirma que los radios de las órbitas de los planetas, sus periodicidades y sus masas están relacionados funcionalmente. Sólo un prenewtoniano diría que la atracción gravitacional del sol es la **causa** de que los planetas permanezcan en órbita (Travers, Robert, M. W.: "*Letter to Editor*" Educational Researcher. 1980. p. 32).

Sin embargo, la preocupación por el concepto de causalidad continua y frecuentemente se proporcionan muchas formulaciones por personas que creen que el concepto es útil y desean rescatarlo de su situación problemática. La noción pre-newtoniana de la causalidad entendida de manera semejante a los efectos en un juego de billar ha recibido escasa atención. Hoy día abundan otras formulaciones, entre estas tenemos: la de los seguidores de la **Nomología Deductiva**⁶, donde los postulados de causalidad se hacen a partir de la formulación de leyes universales y de condiciones iniciales necesarias; la de los esencialistas, para quienes las causas son aquellas condiciones necesarias y suficientes para producir los efectos; la de quienes postulan que las relaciones causales pueden ser inferidas a partir de la actividad humana; la de quienes se refieren a los hechos contrarios, según la cual las causas son demostradas probando que si ellas están ausentes los efectos no pueden ocurrir; la de quienes postulan un enfoque probabilístico, según el cual las causas son factores estadísticamente significativos. Todos esos modelos han sido severamente criticados. Cada modelo ha recibido críticas particulares pero existe una crítica que se aplica a todos esos modelos y que tiene para nosotros una especial importancia. Tal como lo afirmamos en el libro "Investigación Naturalista" (1985, p. 143): ha sido imposible despojar al concepto de causalidad (para quienes desean mantener dicho concepto) de las influencias provenientes de "la experiencia humana, los juicios y la comprensión". Entre los ejemplos que se pueden citar para ilustrar este punto tenemos:

- Las correlaciones no implican causalidad, esto es, la regularidad repetitiva no apoya en sí misma un supuesto causal a menos que alguien proporcione una razón lógica para dar cuenta de dicha asociación.
- Se requiere del juicio humano para determinar cuando una condición es necesaria y suficiente, para ser entonces tomada como una causa y saber que no están influyendo otras posibles causas que puedan dar cuenta de los efectos.

⁶ En los escritos epistemológicos las expresiones nomológicos y nomología suelen referirse a leyes en tanto que leyes naturales. Husserl empleó las expresiones "ciencias nomológicas" y "sistema nomológico" para designar respectivamente las ciencias y el sistema de índole deductivo [Tomado de José Ferrater Mora (1969): Diccionario de Filosofía. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. N. del T.J].

- Se requiere del juicio humano para saber cuándo una ley es aplicable; e igualmente para saber si las condiciones especificadas inicialmente son adecuadas para apoyar una imputación causal.
- Las imputaciones causales usualmente se hacen teniendo en cuenta un propósito humano específico. Por ejemplo, el biólogo del medio ambiente podría decir que lo causal de la malaria es el mosquito, porque lo que él o ella hace es fumigar los pantanos para eliminar los criaderos de mosquitos; mientras que un hematólogo podría decir que la causa de la malaria es la introducción del plasmodio en el torrente sanguíneo, porque lo que ella o él hace es tratar con problemas de la sangre. La cuestión de la causa "real" de la malaria aparece entonces insignificante desde esta nueva perspectiva de analizar la causalidad.
- Tal como lo sugieren Cook y Campbell (1979, p. 30): "El concepto de causalidad está íntimamente vinculado con las intenciones y los propósitos. La mayoría de las inferencias causales constituyen atributos del universo que son particularmente relevantes para un sujeto intruso, activo y con intencionalidad premeditada".

Todo lo anterior nos conduce a rechazar el concepto tradicional de causalidad y reemplazarlo por una construcción humana diferente, la de "regulación, mutua y simultánea". Esta construcción reconoce que (Lincoln y Guba, 1985):

- Todos los elementos de una situación están en mutua y continua interacción.
- Cada elemento es activado de una manera "sui géneris" en virtud de la configuración particular de todos los otros elementos (reguladores potenciales) existentes en un momento y lugar determinados.
- Los juicios acerca de cuál de los reguladores potenciales es el más probablemente implicado en la explicación y el manejo, de todas maneras tiene que ver con lo que el investigador desea explicar y manipular. Este asunto tiene que ver tanto con las circunstancias que existen y con los propósitos del investigador. Siempre, la o el investigador se pregunta: "Qué es lo más plausible de invocar dado un determinado propósito?"
- La trama peculiar o el patrón de las circunstancias que caracterizan a una situación dada jamás volverá a ocurrir exactamente de igual manera; por lo tanto, las explicaciones y las acciones de su manejo son, en un sentido real, únicas y no pueden ser entendidas como implicaciones de predicción o de control.

- Las explicaciones, en el mejor de los casos, constituyen descripciones del "aquí y del ahora", que representan una especie de "rebanadas fotográficas de la vida" de un proceso dinámico que, en el siguiente instante, podría presentar un aspecto muy diferente.

Creemos que esta formulación de la regulación mutua y simultánea (en sí misma materia de imputación o de construcción mental) es una contraparte útil a la idea de realidades múltiples y socialmente construidas. Estas dos ideas representan una respuesta a la cuestión ontológica básica, la que está más informada y es más sofisticada que la respuesta convencional.

Epistemología. La idea de que un observador debe permanecer a una prudencial distancia del fenómeno que está siendo estudiado es tan antigua como Aristóteles (Lincoln y Guba, 1985). La pretensión de Aristóteles era la de un observador pasivo que pudiera ver a la naturaleza tal como ella realmente es; el observador activo distorsionaría a la naturaleza y produciría hallazgos inconsistentes con el estado natural de las cosas.

El positivismo rechazó la idea de un observador pasivo debido a la necesidad que planteó de controlar las fuentes posibles de contaminación. Para el observador es necesario intervenir hasta lograr el control, pero luego, como bien lo dice Wheeler, el observador se convierte en "el hombre que permanece seguro detrás de las paredes de vidrios de visión unidireccional y observa lo que sucede sin tomar parte" (citado por Zukav, 1979, p. 29). Sin embargo, por lo menos hay tres puntos de contrapeso (Lincoln & Guba, 1985):

(1) El fenómeno de la reactividad. En los experimentos de la Física y de la Biología es posible pasar por alto la reactividad, pero tan pronto como la investigación se extiende hasta incluir la conducta humana ese fenómeno no puede ser omitido. Los seres humanos no son objetos inertes y pasivos. Ellos son capaces de una gran variedad de acciones interpretativas y de asignación de significados. Estas posibilidades no se suspenden simplemente porque las personas sean rotuladas como "tema" de una investigación.

Una ventaja de los así llamados diseños propiamente experimentales, para utilizar la terminología de Campbell y Stanley (1963), es que ellos evitan que la reactividad influya en los resultados de un estudio. Sin embargo, los diseños propiamente experimentales son casi imposibles de llevar a cabo en el mundo "real". Por esta razón Campbell y Stanley estuvieron motivados a proponer los diseños cuasi-experimentales. Pero los diseños cuasi-experimentales son imperfectos, ellos están expuestos a una variedad de "amenazas" contra su validez interna, siendo la reactividad humana una de las más importantes. Campbell y Stanley dedicaron mucha atención a la manera de "protegerse"

contra esa amenaza, admitiendo que una completa defensa es imposible y dejando para siempre en manos del crítico los resultados de tales estudios cuasi-experimentales. Esta situación representa una de las posibilidades en la cual los resultados de un estudio son en principio indeterminados.

(2) El fenómeno de la indeterminación. Ya nos hemos encontrado con el Principio de Heisenberg sobre la Indeterminación. No es sorprendente que este principio también se pueda aplicar a la investigación social y humana. Heisenberg ha argumentado que los aparatos experimentales particulares (los que reflejan las cuestiones a ser averiguadas) que son establecidos por los investigadores pueden conducir a ciertas observaciones pero no a otras. De una manera similar, el científico que se acerca a los "temas" humanos con un conjunto particular de preguntas y de hipótesis puede dar pie a ciertas observaciones pero, igualmente, estar prevenido para no buscar otras. La dinámica principal de una situación puede ser totalmente omitida. Esto constituye una de las principales objeciones propuestas por Glaser y Strauss (1967) para el uso de una teoría previa (especialmente en el campo de la Sociología). La aplicación de una determinada teoría puede conducir a resultados interesantes pero que necesariamente no tiene porque "encajar" y "funcionar" en una determinada situación. El diseño de un estudio focalizado sobre un conjunto de variables o conceptos excluye (en términos positivistas) buscar otras variables y conceptos.

(3) El fenómeno de la interactividad. Los resultados no solamente son indeterminados, ellos son moldeados durante el curso de la investigación por medio de la interacción del investigador y del objeto de investigación. Estamos en deuda con la versión mencionada por John Wheeler del juego de las veinte preguntas, con el cual podemos comprender el proceso de la construcción conceptual. Tal como Wheeler lo sugiere, hay una gran posibilidad de que "el universo se fragmente por la participación de quienes actúan en él" (citado por Zukav, 1979, p. 29). Cuando el objeto de la investigación es un ser humano o un grupo de seres humanos, el número de "participantes" se incrementa y con ello también se incrementa el rango de resultados creados (y a menudo no previstos). Esto ilustra una vez mas el principio de la indeterminación.

Ahora bien, este tema es supremamente maravilloso. Hemos notado que las teorías y los hechos no son independientes (Hesse, 1980); los investigadores "descubren" hechos que son consistentes con sus teorías. La investigación humana es dialéctica, con conflictos y contradicciones en sus construcciones. La investigación humana significativa es imposible sin la total comprensión y la cooperación de quienes responden. Dado que el investigador constituye el principal instrumento de la investigación se requiere de la interacción para permitir que broten todas las potencialidades de ese instrumento. Por

último, hay que recordar que la investigación está siempre moldeada por los valores humanos.

Este último punto nos parece importante. A pesar de los positivistas, no es posible separar los valores de la investigación, especialmente en el caso de la investigación humana. La idea de que los hechos se relacionan con el mundo "real" (lo que es) mientras que los valores se relacionan con cierta clase de mundo "deseable" evocado por cierto tipo de conjuro (lo que debe ser), simplemente no es sostenible. Considérese lo siguiente:

(1) Ya hemos indicado la imposibilidad de mantener separados el lenguaje de lo teórico del lenguaje de lo observable. Los lenguajes de lo teórico necesariamente involucran valores, porque ninguna teoría es totalmente cerrada (según el teorema de Godel ello no es posible, Hofstadter, 1979). Siempre hay que hacer escogencias, y cuando se involucran escogencias los valores entran en juego en cada punto de la selección.

(2) La historia de la ciencia está repleta de ejemplos de interacción de la ciencia y de los valores. Remitimos al lector a la obra "Investigación Naturalista", donde se ilustran varios ejemplos clásicos: la influencia de los políticos británicos y franceses en la expansión y aceptación de la teoría de Lavoisier sobre el Oxígeno (Siglo XVIII); los ataques "ad hominem"⁷ mutuos entre los teóricos de la evolución seguidores de Darwin o de Lamarck mientras al mismo tiempo esgrimían argumentos supuestamente científicos en favor de los méritos de sus respectivas posiciones; la particular interpretación de ciertos datos experimentales hecha por los psicólogos norteamericanos, la cual parecía ante sus colegas británicos como sesgo político y cultural mas que como juicio científico.

(3) Existe una cantidad creciente de literatura de autores que no se ubican a sí mismos fuera del territorio del paradigma convencional y, sin embargo, rechazan la idea de una ciencia libre de valores, entre estos tenemos a Bahm (1971), Homans (1978), Kelman (1968), Krathwohl (1980), Morgan y Smircich (1980) y Scriven (1971).

(4) La creencia en una ciencia libre de valores ha llevado a **consecuencias indeseables** (Schwandt, 1980); algunas de ellas son las siguientes:

* La ritualidad metodológica: la verdad se define en función de la metodología; es verdadero aquel resultado de una metodología de investigación apropiada, es decir, el producto del experimento llevado a cabo en un contexto libre de valores.

⁷ "Ad Hominem": Contra el Hombre. Argumento mediante el cual se confunde a un adversario oponiéndole sus propias palabras o sus propios actos (N. del T. tomada del diccionario Pequeño Larousse Ilustrado. 7a Tirada, 1970. Buenos Aires: Editorial Larousse).

- * La restricción del rango de conocimientos admisibles: se dice que las investigaciones libres de valores manifiestan coherencia debido a la supuesta impermeabilidad que ellas tienen con respecto a cualquier valor que pueda "sesgarlas". Pero esto es creer que la coherencia solamente resulta de la estabilidad (confiabilidad).
- * La inversión moral: existe una obcecación a denunciar los valores que "preceden" a la selección de los diseños, de los instrumentos y de los otros aspectos de la investigación (ver punto anterior), excepto de la interpretación de los resultados.
- * La falsa imputación de fuerza normativa: la libertad de valores es vista como una licencia para que el investigador acabe con las implicaciones normativas de los descubrimientos mientras los legitima como "hechos".
- * La presión para que las decisiones políticas adoptan un modo técnico: se dice que los descubrimientos científicos tienen una influencia muy especial sobre quien toma decisiones porque dichos descubrimientos están libres de implicaciones valorativas; a las personas comprometidas en la toma de decisiones políticas se les presiona para que sean "racionales" y le otorguen a los datos científicos una alta prioridad en sus procesos de toma de decisión.
- * Legitimación inapropiada: se dice que los hechos, supuestamente libres de valores, son los criterios que hay que aceptar como verdaderos valores; los hechos representan la manera "real de las cosas" y no la manera "deseable de las cosas".
- * El oscurecimiento relacionado con los alcances del conocimiento: se descartan como irrelevantes aquellos proyectos que no concuerdan de manera precisa con los "hechos" científicos; a estos proyectos se les tacha injustamente de simples sesgos.

Esos son los argumentos propuestos en contra de la libertad de los valores, sin embargo, podemos proporcionar algo más que la simple argumentación. Es posible demostrar que los valores son los que sirven de impulso para la investigación, por lo tanto lo más adecuado e inteligente es admitir ese hecho y utilizarlo en nuestro beneficio. Los valores entran a la investigación debido a las escogencias personales del investigador, las que a menudo están de acuerdo con los valores de los patrocinadores, los fundadores y otras figuras importantes de las instituciones dedicadas a la investigación. Ellos entran a través de la vía de la teoría que el investigador selecciona para sostener, lo que a su vez, en sí misma, dicha selección, representa un valor por constituir una escogencia entre muchas otras posibilidades teóricas. Ellos entran debido al paradigma utilizado para guiar la investigación (si en esta parte de la lectura la persona no es consciente o no cree que los paradigmas reflejan diferentes valores, entonces él o ella ha pasado por alto los principales

puntos tratados en este libro (N. del T., los autores se refieren no sólo a este capítulo , "What is this constructivist paradigm?", sino a toda la obra: "Fourth Generation Evaluation"). Ellos entran porque toda investigación sobre los seres humanos o que involucre seres humanos se lleva a cabo en algún contexto local de valores. Por ejemplo, cualquier persona que evalúe un libro de texto en el área de Biología, para ser utilizado en un Estado religioso y conservador tendría consciencia de este hecho. Finalmente, los valores, provengan de donde provengan, pueden ser resonantes o disonantes. El caso en el cual los valores teóricos y los valores del paradigma son disonantes es una situación de especial interés; para una discusión de este problema el lector debe acudir a la obra "Investigación Naturalista".

Aun cuando los valores pueden ser vistos en los estudios de la Física y de la Biología como posibles fuentes de contaminación, ellos deben ser vistos como componentes inevitables de la investigación humana. Sin embargo, ellos no pueden ser vistos como simples distractores y obstáculos que interfieren con el desarrollo eficiente de la investigación, consumidores de tiempo y de recursos en las estrategias propuestas para su control. En lugar de eso los valores deben ser vistos como parte fundamental del estudio de los seres humanos y porque ellos constituyen el corazón de la humanización como característica esencial de las personas. En esencia, los valores proporcionan las bases para atribuir significado y alcanzar la comprensión de las situaciones de los seres humanos, por esa razón un paradigma constructivista e interpretativo no puede funcionar sin ellos.

Metodología. La discusión anterior de la Ontología y la Epistemología tuvo la intención de proveer una cierta racionalidad que sirviera de puente para pasar al paradigma constructivista como orientador de la investigación en asuntos relacionados con el comportamiento humano. La metodología del paradigma constructivista proviene de las creencias básicas expresadas tanto en sus planteamientos ontológicos como en los epistemológicos, lo mismo se puede decir del paradigma convencional. Ahora bien, para nosotros, practicantes de la investigación, son más importantes los teoremas metodológicos propuestos y derivados a partir del paradigma que sus raíces propiamente filosóficas.

No trataremos aquí extensamente el tema de la metodología, esa discusión la dejamos para los capítulos 6 y 7 de esta misma obra ("Fourth Generation Evaluation"). El lector impaciente puede saltar a dichos capítulos, o, de manera alterna, revisar la obra "Investigación Naturalista" (Lincoln & Guba, 1985) en el capítulo dedicado a la metodología (de esta última obra se han corregido algunos planteamientos iniciales).

5. TEOREMAS PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN

Al introducir al comienzo de este capítulo la metáfora de la Geometría Euclidiana tuvimos un doble interés. Primero, deseábamos puntualizar el hecho de que, para algunas personas las creencias básicas del constructivismo podían aparecer como caprichosas, en especial para quienes tienen una fuerte formación en el paradigma científico convencional, lo cual es común en nuestra cultura. Esto nos parece injusto, creemos que para rechazar o para aceptar algo hay que conocer certeza lo que se está aceptando o rechazando. Segundo, tuvimos en mente extender la metáfora para proponer un paralelismo y un contraste entre los **teoremas** derivados de los **axiomas** básicos que ilustran de manera más profunda las diferencias entre estos dos sistemas de creencias (Paradigma Convencional versus Paradigma Constructivista), así como sugerir las implicaciones que se siguen a partir de cada uno de ellos. A continuación veremos una discusión sobre los teoremas de cada paradigma.

Debemos recordarle al lector que el uso que hacemos del término "teorema" es diferente al uso que de él se hace en la Geometría Euclidiana. Como se sabe, Euclides hacía una derivación lógica de los teoremas a partir de sus axiomas (proceso deductivo formal). Los teoremas que proponemos no tienen la rigurosidad indicada, sin embargo esperamos que aparezcan consistentes con los respectivos paradigmas. En este sentido el lector tiene ahora la palabra.

Propondremos en primer lugar un número de teoremas que se aplican, según nuestro punto de vista, a toda forma de investigación⁸, siendo la evaluación una categoría de investigación⁹. Sin embargo, para el caso particular de la **evaluación** proponemos un conjunto particular de teoremas.

TEOREMAS PARA TODA INVESTIGACIÓN

(1) Naturaleza de la Problemática a investigar

⁸ En la expresión "toda forma de investigación" queremos incluir la experimentación, la evaluación y los estudios para implementar planes de acción política, los que, según nuestro criterio no son equivalentes. Para una discusión más profunda sobre este tema vea Lincoln y Guba (1986b).

⁹ "Como primera presentación del contenido, digamos que la evaluación es un tipo especial de investigación aplicada que se realiza para generar conocimientos acerca del desarrollo de una actividad y de sus resultados" [BRIONES, Guillermo (1990): Formación de docentes en investigación educativa. Curso de Educación a Distancia. Módulo No 5. Bogotá, D.C. (Colombia): Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. Pag. 9. Nota agregada por el traductor].

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

La investigación científica convencional constituye la forma natural de ratificación para determinar la verdad definitiva y permanente acerca del objeto o tema de estudio¹⁰.

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

La investigación constructivista constituye la forma humana ideada para gestar construcciones relacionadas con el objeto o tema de estudio, las cuales se someten durante el proceso a un continuo refinamiento, revisión y, si es el caso, sustitución¹¹.

COMENTARIO:

Este teorema se deriva directamente del supuesto ontológico básico de cada paradigma de investigación. Para los investigadores convencionales: la existencia de una realidad objetiva. Para los investigadores constructivistas: diferentes realidades construidas socialmente.

(2) Naturaleza de la verdad

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

La verdad de cualquier proposición (su cualidad fáctica) puede ser determinada someténdola a prueba empírica en el mundo natural. Cualquier proposición que haya resistido tal prueba es verdadera. De esa manera, la verdad es absoluta.

¹⁰ Recordemos que en la investigación convencional se exige una revisión documental sobre el tema, lo que algunos han llamado "capital intelectual de base". Esa revisión permite que lo que se investigue esté en la línea de la llamada "Ciencia Normal", es decir, que la investigación sea acumulativa, en el sentido de Thomas Kuhn. En la Investigación Acción Participativa habría que hablar más bien de "capital intelectual de la base", el cual no corresponde al de los intelectuales o expertos sobre un tema y da origen a conflictos y tensiones con el "capital intelectual de base" de los intelectuales que se integran a las comunidades [Nota agregada por el traductor].

¹¹ Algunos autores al referirse a este aspecto de ciertas investigaciones que denominan "Investigaciones Cualitativas" hablan del carácter emergente de tales estudios, donde a medida que se va recogiendo información se va creando el marco teórico y especificando la metodología [Ver BRIONES, GUillermo (1990): Formación de docentes en investigación educativa. Curso de Educación a Distancia. Módulo No 1. Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. Pag. 47]. Nota agregada por el Traductor.

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

La "verdad" de cualquier proposición (su credibilidad) puede ser determinada sometiéndola semióticamente al juicio de un grupo de expertos sofisticados e informados de lo que podrían ser diferentes exponentes de otras construcciones. Cualquier proposición que haya logrado consenso a través de tal prueba es mirada como "verdadera" hasta cuando sea reconstruida a la luz de una mayor información o sofisticación. De esa manera, cualquier "verdad" es relativa.

COMENTARIO:

Ambas formas del teorema se derivan lógicamente de las respectivas proposiciones ontológicas (positivista versus constructivista). De una parte, las pruebas son realizadas empíricamente, esto es, por medio de la experiencia o de los experimentos. De otra parte, las pruebas son realizadas semióticamente, es decir, a través de los signos y los símbolos del lenguaje, lo que permite compartir una construcción entre múltiples sujetos. De una parte, la verdad científica representa a las cosas como ellas realmente son (positivismo). Desde el punto de vista del constructivismo la "verdad" representa los acuerdos o los consensos tentativos entre personas calificadas que encuentran creíble una determinada proposición.

(3) Límites de la verdad

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

Una proposición que no haya sido probada empíricamente no puede ser tomada como verdadera. De igual manera, una proposición que no pueda ser probada empíricamente jamás podrá ser confirmada como verdadera.

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

Una proposición no puede ser comprobada o no comprobada. Ella sólo puede ser conocida como "verdadera" (creíble) en relación con y en función de construcciones suficientemente informadas y sofisticadas.

COMENTARIO:

Este teorema se deriva del teorema número dos anterior.

(4) Mensurabilidad

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

Todo lo que existe en alguna cantidad mensurable. Si algo no puede ser medido no existe.

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

Las construcciones existen sólo en las mentes de los constructores y no pueden ser fragmentadas en entidades mensurables. Si algo puede ser medido, la medición puede que se ajuste a algún tipo de construcción pero probablemente, en el mejor de los casos, ella constituye un simple soporte de lo construido.

COMENTARIO:

La formulación positivista de este teorema es lo que sustenta a toda teoría de la medición. Esta formulación positivista a menudo es utilizada como racionalización para afirmar que los datos para ser significativos deben ser cuantificados. La formulación constructivista admite un rango más amplio de información, incluyendo la cuantitativa, pero sin asignarle a esta última un papel fundamental.

(5) Independencia de los hechos y de las teorías

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

Los hechos constituyen aspectos del mundo natural que no dependen de las teorías, ellos guían cualquier investigación dada¹². El lenguaje observacional y el lenguaje teórico son independientes.

¹² Es interesante citar aquí estas palabras: "La curiosidad puede, desde luego, estar guiada por hipótesis y teorías, pero la historia de la ciencia revela que muchos descubrimientos importantes han resultado de un planteo tan simple como éste: *'Me pregunto que sucederá si...'* Un elevado número de experimentos de gran trascendencia han sido llevados a cabo sin que el experimentador tuviera la más ligera sospecha de lo que probablemente resultaría de ellos" (Pag. 20). "Si, después de haber programado los aparatos y diseñados el procedimiento experimental cuidadosamente para hallar la respuesta a un problema específico, el investigador obcecado por una hipótesis descubre en el transcurso de su investigación una vería en el equipo, es muy probable que considere su experimento como un fracaso. Tras derramar algunas lágrimas de frustración, es de esperar que acto seguido se suba las mangas para arreglar el desperfecto y empezar de nuevo, convencido de que la ciencia debe su progreso a mártires como él. Por el contrario, es mucho más probable que el investigador sencillamente curioso se entretenga en examinar los datos producidos por el fallo mecánico. Gracias al poco apego a sus propias conjeturas, quizás considere este nuevo y casual

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

Los "hechos" están siempre cargados de teoría, ellos no tienen significado independiente excepto dentro de un marco de referencia teórico. No hay separación posible entre el lenguaje teórico y el lenguaje observacional.

COMENTARIO:

Los constructivistas, a partir del supuesto de que las realidades son construcciones mentales, afirman que no puede haber separación posible entre el lenguaje teórico y el lenguaje observacional. Así, los elementos de ellos ("hechos") y su estructura organizacional no pueden ser independientes. El paradigma convencional descansa en una ontología realista. Para él es fundamental mantener la distinción entre hechos y teorías.

(6) Independencia de los hechos y de los valores

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

Los hechos y los valores son independientes. Los hechos pueden ser descubiertos y organizados independientemente de los valores; a su vez estos últimos (los valores) pueden ser más tarde invocados para interpretar o darle significado a los primeros (los hechos). Existen dos lenguajes, el factual y el valorativo, el primero describe "lo que es" y el segundo "lo que debe ser".

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

Los "hechos" y los "valores" son interdependientes. Los "hechos" no tienen significado excepto en el interior de algún marco de referencia de valores; ellos están cargados de valores. No se puede separar el lenguaje observacional del lenguaje valorativo.

COMENTARIO:

El planteamiento de independencia de los hechos y de los valores descansa, para el convencionalista, en el supuesto de una Epistemología Objetiva. Para el constructivista esto sería un absurdo en vista del supuesto de una Epistemología Interactiva.

experimento mas interesante que el que ya había empezado y, sin lágrimas en los ojos, se lance por un nuevo camino" (Pag. 22). Notas agregada por el traductor y tomada de SIDMAN, Murray (1973): Tácticas de investigación científica. Barcelona: Editorial Fontanella.

(7) Causalidad

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

Cada acción observada (efecto) tiene una causa, y cada causa un efecto.

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

Cualquier acción observada constituye la resolución instantánea de un gran número de modelamientos mutuos y simultáneos, cada uno de los cuales es constantemente moldeado por los otros.

COMENTARIO:

La versión convencional de este teorema se deriva del supuesto ontológico que afirma que la naturaleza funciona de acuerdo con cierto número de leyes inmutables. Se usa la metáfora de una gran máquina en la cual cada parte encaja con las otras; la acción de cualquiera de sus partes inevitablemente induce una acción opuesta y apropiada (efecto) en alguna otra parte de la máquina. Por su parte, la versión constructivista argumenta en favor de una continua reconstrucción; cualquier cosa que suceda proporciona nueva información o presión para incrementar la sofisticación. Ahora bien, tal reconstrucción no ocurre de una manera simple y lineal.

(8) Causas fundamentales

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

Siempre es posible, en principio, determinar la causa fundamental de cualquier acción observada (aun cuando en la práctica puede llegar a ser virtualmente imposible).

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

Uno o varios determinantes simultáneos u mutuos pueden ser señalados convencionalmente con algún propósito específico.

COMENTARIO:

Dado que para los convencionalistas la metáfora para la naturaleza es la de una gran máquina, es posible hacer un seguimiento de los enlaces hasta descubrir el que tiene que ver con la acción de interés del investigador. El constructivista afirma por su parte que tal

señalamiento no es más que una imputación mental, arbitraria y significativa solamente para propósitos especificados. Por ejemplo, para un diseñador curricular el nuevo currículo puede ser visto como el determinante dominante del aprendizaje, mientras que para un etnógrafo lo determinante puede estar en la cultura de los grupos (pandillas).

(9) Investigación exitosa

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

La determinación de las causas fundamentales es la base para la predicción y el control científico. El éxito de una ciencia se juzga en función de su habilidad para predecir y controlar sus fenómenos (criterio básico pragmático de la investigación convencional, Hesse, 1980).

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

El planteamiento de la existencia de uno o varios determinantes como clave de algunas acciones proporciona la base para simplificar un dominio que de otra manera sería muy complejo. El éxito de la investigación constructivista puede ser juzgado en función del incremento de la comprensión de sus fenómenos (criterio básico de los constructivistas).

COMENTARIO:

La habilidad para aislar e identificar las causas fundamentales hacen posible para el científico convencional incrementar la predicción y el control, lo que constituye el criterio más útil para juzgar el éxito de una investigación en un área o disciplina determinada. De otra parte, el constructivista no puede definir de esa misma manera el papel de dicho criterio, el cual, en el mejor de los casos, no es más que una simplificación en la toma de decisiones. Sin embargo, en algunos casos en que la simplificación conduce a una mejor comprensión ella es útil.

(10) La génesis de los problemas

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

Los fenómenos, incluidos los problemas, científicamente identificados, son reales y tienen un significado generalizado, esto es, ellos son captados en muchos contextos.

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

Los fenómenos, incluidos los problemas, existen sólo en el interior de ciertas construcciones y no tienen significado a excepción de ser ubicados en dichos contextos en los cuales se les identifica y describe.

COMENTARIO:

Para el científico positivista o convencional la ciencia es el camino para descubrir cómo son realmente las cosas y cómo funcionan realmente ellas, por lo tanto los productos de la ciencia, incluidos los problemas, son reales. Ahora bien, si los problemas existen deben tener una causa y si tienen una causa, dicha causa debe dar cuenta de ellos. El constructivista rechaza tal línea de razonamiento argumentando que si los problemas están siempre ubicados en el interior de una construcción, hacia la construcción es que debemos dirigir nuestra atención.

(11) Aplicabilidad de las soluciones

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

Las soluciones a los problemas científicos tienen una aplicabilidad amplia.

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

Las soluciones a los problemas ideados a través de ciertas construcciones tienen sólo una aplicabilidad local.

COMENTARIO:

Ambas posiciones (la convencional y la constructivista) depende de sus respectivas creencias sobre la generalización (la existencia o no de verdades universales).

(12) Estabilidad de las soluciones

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

Las soluciones a los problemas científicos son estables; cuando ellas son introducidas en contextos específicos mantienen sus características a través del tiempo.

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

Las soluciones a los problemas científicos cambian; cuando ellas son introducidas en contextos específicos serán afectadas (cambiarán) como resultado de la interacción con dichos contextos y, además, ellas afectarán a esos contextos.

COMENTARIO:

Este teorema se deriva de los teoremas 7 y 11 ya mencionados. El convencionalista ve las soluciones científicamente diseñadas y desarrolladas como respuesta a ciertos problemas; una vez que ellas son puestas a funcionar sirven de acción para el mejoramiento, la curación y la restauración. El constructivista afirma que los procesos de reconstrucción se realizan continuamente, de manera que cualquier solución construida es probable que sea radicalmente modificada a través del tiempo, con alteraciones de sus poderes putativos de tipo curativo, restaurativo y de mejoramiento.

(13) Los procesos de cambio

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

El cambio es un proceso que debe ser estimulado por fuerzas externas. El estado natural de las cosas es en el mejor de los casos mantener el "status quo" y en el peor de los casos desintegrarse en niveles inferiores de energía y de organización (entropía). El cambio constituye así un proceso que debe ser manejado.

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

El cambio es un proceso en continua realización que no requiere de estimulación ni de dirección externas, aun cuando a veces tal intervención puede ser útil. A menudo el manejo externo puede impedir el cambio en lugar de estimularlo.

COMENTARIO:

El modelo mecánico del universo ha persuadido a los convencionalistas de que los seres humanos, al igual que las máquinas, pueden operar solamente si hay alguna fuente externa de energía que los esté abasteciendo. Dejados a sus propios mecanismos los seres humanos tomarán siempre el camino de la menor resistencia. Los constructivistas argumentan que las acciones que la gente toma depende de las construcciones que ellas tengan. La estimulación externa es más útil entenderla en la forma de un mecanismo de procesamiento de información que conduce a construcciones continuas.

(14) Implementación del proceso de cambio

INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL:

El cambio es un proceso lineal que se mueve a través de las etapas de la investigación básica, la investigación aplicada (desarrollo), la difusión y la adopción. Cada etapa proporciona una entrada ("input") para la siguiente y una salida ("output") de lo anterior.

INVESTIGACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

El cambio es un proceso no lineal que involucra la infusión de nueva información y el incremento de la sofisticación en su uso al interior de las construcciones que elaboran los seres humanos. La infusión recibida de la investigación constructivista es una entre muchas.

COMENTARIO:

El convencionalista organiza apropiadamente el proceso del cambio en etapas que comienzan con el "descubrimiento" de información científica (la cual podría incluir las necesidades de las audiencias involucradas). La información es puesta luego en un ciclo de desarrollo para producir lo que el científico indique como necesario. El producto así desarrollado es luego diseminado (creando conciencia en auditorios claves y haciendo del producto algo disponible) y posteriormente adoptado. El constructivista se concentra no en los productos justificados científicamente sino en las construcciones, haciendo ver que no toda la información que entra en las construcciones puede o debería ser información buscada por alguna especie de investigación sistemática.

TEOREMAS ESPECÍFICOS DE EVALUACIÓN

(15) Naturaleza de la evaluación

EVALUACIÓN CONVENCIONAL:

La evaluación es una forma de investigación científica positivista y por lo tanto tiene todos los atributos de dicho género (Ver teoremas 1 a 14, N. del T.).

EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

La evaluación es una forma de investigación constructivista y por lo tanto tiene todos los atributos de dicho género (Ver teoremas 1 a 14, N. del T.).

COMENTARIO:

Este teorema simplemente establece que todos los teoremas anteriores también se aplican a la evaluación según el paradigma en el cual uno se ubique (Positivista o Constructivista). Ver teoremas 1 a 14 (N. del T.).

(16) Valores y evaluación

EVALUACIÓN CONVENCIONAL:

La evaluación produce datos no viciados por los valores. Los valores son como especie de intrusos al proceso de evaluación que, además, distorsionan los datos científicos.

EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

La evaluación produce reconstrucciones en las cuales los "hechos" y los "valores" están unidos íntimamente. La valoración es parte intrínseca del proceso de evaluación, ella provee las bases para poder atribuir los significados correspondientes.

COMENTARIOS:

Este teorema es una aplicación del teorema 6 anterior.

(17) Responsabilidad

EVALUACIÓN CONVENCIONAL:

La responsabilidad siempre puede ser asignada de manera unívoca porque ella es la vía para determinar la relevancia de la cadena causa-efecto.

EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

La responsabilidad es una característica de un conglomerado de determinantes mutuos y simultáneos, ninguno de los cuales puede ser asignado de manera única para aplicar puntualmente premios y castigos.

COMENTARIOS:

Este teorema es una consecuencia de los teoremas sobre causa y efecto (o de los determinantes mutuos y simultáneos) señalados antes. Es un teorema de gran

consecuencia para los evaluadores, a quienes se les solicita a menudo que determinen qué estuvo bien y qué estuvo mal y por qué; en particular se les solicita que digan a quién hay que culpar. Si tal como hemos sugerido, la investigación científica puede ser un instrumento para mantener el "status quo", particularmente, el poder de quienes están actualmente en el poder, las consecuencias posiblemente trágicas de creer que alguien puede siempre ser encontrado responsable se aprecia ahora de una manera más profunda.

(18) La objetividad de los hallazgos de la evaluación

EVALUACIÓN CONVENCIONAL:

Los evaluadores deben establecer hasta dónde se ha logrado un objetivo establecido.

EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

Los evaluadores son acompañantes subjetivos con intereses marcados en la creación de los datos de la evaluación.

COMENTARIO:

La forma convencional de este teorema es una garantía para que el evaluador asuma una postura arrogante con respecto a su hallazgo. Ellos se convierten en portadores del mensaje que la naturaleza envía, de donde se deduce que para ellos sus hallazgos están por encima de toda duda. La postura tomada por el constructivista es más humilde y convierte al evaluador en un acompañante responsable en el proceso.

(19) Función de los evaluadores

EVALUACIÓN CONVENCIONAL:

Los evaluadores constituyen los canales de comunicación a través de los cuales se transmiten los datos los datos verdaderos a las diferentes audiencias a quienes se dirigen los informes de evaluación.

EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA:

Los evaluadores son como directores de un proceso de negociación dirigida a culminar en un consenso de las construcciones mejor informadas y sofisticadas.

COMENTARIO:

Este teorema es el complemento del teorema 18 anterior.

Los teoremas expuestos constituyen, según nuestro punto de vista, las orientaciones explícitas e implícitas que guían tanto a la investigación como a la evaluación convencionales (positivistas) y naturalistas (constructivistas). Sugerimos al lector no pasar por alto dichos teoremas, ellos son los fundamentos de las mayorías de las observaciones que se hacen en la presente obra (los autores se refieren al libro "Fourth Generation Evaluation", del cual sólo hemos traducido el capítulo titulado "What is this Constructivist Paradigm?" N. del T.).

6. UNA ADVERTENCIA FINAL

Nuestra experiencia relacionada con la presentación del Paradigma Constructivista a una gran variedad de audiencias durante los últimos diez o más años nos ha conducido a darnos cuenta que existen numerosas confusiones con respecto a las distinciones que hemos propuesto.

A menudo hemos sido tachados de intransigentes en nuestra insistencia de que los dos paradigmas no son ajustables, al menos en el presente estado de la dialéctica entre los adherentes de los campos (utilizamos intencionalmente esta expresión). Puede ser entonces apropiado revisar algunas propuestas publicadas en otros escritos. Veamos cuatro de ellas conocidas como:

- * El síndrome de permanecer "dentro de los límites de lo conocido".
- * El síndrome de las "botas sucias".
- * El desafío de una "competencia hípica".
- * La "propuesta de matrimonio".

6.1. EL SÍNDROME DE "PERMANECER DENTRO DE LOS LÍMITES DE LO CONOCIDO"

Uno de nosotros (Guba) creció en Chicago y era un fanático de la Liga Nacional de Baseball conocida como "Equipo de los Cachorros". En sus días de juventud escuchaba por radio un juego de "baseball" donde participaban los "Cachorros". En dicha ocasión el

comentarista deportivo hablaba de las bondades que tenía para el equipo de los "Cachorros" permanecer jugando en cierta forma que les era muy conocida¹³.

Ahora, en la Universidad de Indiana Guba recordó los comentarios deportivos de su época juvenil y los aplicó al nuevo contexto de tipo académico.

Veamos, cada uno prefiere jugar en la modalidad que le es muy familiar. Si suponemos que la investigación es como un juego veremos que es mejor jugarla también en los confines que son muy familiares. En este caso los confines familiares hacen referencia al Paradigma Convencional (Positivista).

Si hay problemas con el Paradigma Positivista lo mejor, dicen algunos, es hacer algo por mejorarlo. Estas personas piensan que hay menos riesgo si uno mejora lo conocido que si recurre a lo desconocido. De esta manera, ante los desequilibrios provocados por las críticas al Positivismo ellas sugieren cinco esfuerzos de acomodación que aquí trataremos con las siguientes expresiones:

- * Investigaciones en escenarios más naturales.
- * Recoger más datos cualitativos.
- * Emergencia de teorías a partir de experiencias.
- * "Suavizar" la objetividad.
- * Continuo desde el descubrimiento hasta la verificación.

(a) Investigaciones en escenarios más naturales. Usualmente cuando hay que escoger entre el rigor y la pertinencia de los datos el investigador se preocupa más por la validez interna y externa de sus datos y menos por la pertinencia. Sin embargo, existe otra solución para enfrentar el problema: llevar a cabo la investigación en escenarios más naturales y con menos controles.

(b) Recoger más datos cualitativos. Casi siempre el investigador se preocupa más por la precisión y menos por la riqueza informativa de sus datos. Se ha pasado así por alto el papel de los datos anecdóticos y de los datos contextualizados que agregan profundidad y significación a la discusión. Sin embargo, existe otra solución para ese problema: llevar a cabo las investigaciones de manera tal que se incluyan más datos cualitativos.

¹³ El traductor recortó intencionalmente algunos modismos propios del argot del juego de "baseball" y dejó sólo la idea central del mensaje.

(c) Emergencia de teorías a partir de experiencias. Frente a una situación donde tiene que escoger entre la elegancia de la deducción y la aplicabilidad de los datos los investigadores se preocupan más por realizar deducciones correctas a partir de una teoría ya existente, pasando por alto la posibilidad de que la teoría no encaje o no funcione muy bien en situaciones específicas de tipo local. Sin embargo, existe otra solución para enfrentar ese problema: llevar a cabo la investigación de manera tal que la teoría surja (emerja) en el terreno, en lugar de proporcionarla desde el comienzo, al menos no en todos sus detalles.

(d) "Suavizar" la objetividad. En el dilema entre la objetividad y la subjetividad en los datos estamos más preocupados por la objetividad y hemos pasado por alto la inevitable interacción investigador-investigado, así como la influencia que dicha interacción puede tener en los resultados de la investigación. Sin embargo, hay otra solución a ese problema: exigir que el investigador "clarifique" sus predisposiciones y sus sentimientos, confiar más en la tradición de la crítica hecha por una comunidad comprometida con el conocimiento que se esté investigando, lo que permite detectar los sesgos que pudiéramos tener.

(e) Continuo desde el descubrimiento hasta la verificación. En relación con los temas de la verificación y del descubrimiento hemos pasado por alto al último, mientras promovemos a la primera como el centro de la investigación científica. El descubrimiento es apenas reconocido en términos y expresiones como "creatividad", "intuición" y "experimentos mentales". Ahora bien, existe otro planteamiento ante esta situación: definir a la ciencia dentro de un continuo con el descubrimiento en un extremo y la verificación en el otro. De esta manera, cualquier investigación puede ser ubicada en algún punto a lo largo del continuo y a cada proceso se le otorgaría su respectivo valor.

6.2. EL SÍNDROME DE "LAS BOTAS SUCIAS"

Durante mucho tiempo los positivistas han reconocido que para la ciencia hay algo más que la sola verificación de los procesos incluidos en el punto de vista usual (la lógica convencional). Ellos han considerado que las llamadas comprensiones repentinas, las intuiciones, las ideas originales y los procesos parecidos pueden ser investigados en otros enfoques. Esa tarea la consideran ellos ideal para el modelo constructivista. Ellos afirman que los procesos de descubrimiento se requieren cuando el área que está siendo estudiada tiene poco desarrollo, es poco conocida y hay escasa comprensión sobre las variables cruciales y la teoría que la sustenta. Al modelo constructivista le corresponde dar respuestas a esa situación. Una vez que tal comprensión inicial ha sido proporcionada llega el momento de desarrollar preguntas e hipótesis rigurosas que son sometidas a verificación con los métodos de la ciencia positivista.

Nos referiremos a esta enfermedad como el síndrome de "las botas sucias" porque esta metáfora ha gustado mucho. Imagínese al constructivista vestido con botas altas, "jeans", camisa de cuadros y otros atuendos propios de la vida campestre, abonando el terreno con material biodegradable natural y tratando de obtener algo de gran interés. El o ella busca por diferentes partes, retira piedras, aparta montones de tierra, lanza a un lado ciertos artefactos que no le son útiles a sus propósitos y busca con insistencia. Al fin él o ella encuentra algo! Con las manos sudorosas y grasosas, con barro y agua sucia, el constructivista alza su "descubrimiento" y se lo pasa al positivista, quien se encuentra de pie, a una orilla del camino, parado con mucha seguridad sobre una plataforma, vestido con chaqueta larga y blanca, con zapatos bien lustrados, con corbata y luciendo en sus manos largos guantes de caucho. Toma el objeto que con gran entusiasmo le han alcanzado. Tiene mucho cuidado para que el lodo y el agua sucia no lo ensucien. El constructivista grita: "Mira lo que logré" Un coro de constructivista se hace presente y grita fuerte: "Muy bien" El positivista mira fríamente y dice con voz muy pausada y seguro de sí mismo: "Bueno, luego lo veremos, siempre y cuando que lo haya encontrado con el método apropiado".

El mensaje que se desea enviar es que el paradigma constructivista constituye un competidor de tiempo completo, no un simple observador o una audiencia que tiene a su cargo la parte menos interesante de la investigación científica. El constructivismo se ve a sí mismo como un paradigma totalmente competente para llevar a cabo tanto el descubrimiento como la verificación del conocimiento. Si los positivistas piensan de sí mismo que ellos no son competentes para llevar a cabo el descubrimiento ello constituye otro problema. Cierto?

6.3. EL DESAFÍO DE UNA "COMPETENCIA HÍPICA"

Algunas veces se ha propuesto que la superioridad cualitativa de uno de los dos paradigmas (el positivista y el constructivista) se podría determinar llevando a cabo un estudio común, cada paradigma a su manera; luego juzgaríamos los resultados para ver cuál proporciona los "mejores datos" o los hallazgos con más significado. Sin embargo, tal competencia sería singularmente improductiva. Primero, es claro que lo que constituye un problema significativo es muy diferente en cada paradigma; si un problema pudiera ser considerado como pertinente en uno de los dos paradigmas él sería probablemente trivial en el otro. Segundo, los productos de la investigación son probablemente también muy diferentes: las "verdades" putativas de la naturaleza (la forma real de las cosas o la forma en que ellas realmente funciona), de acuerdo con un paradigma se cree que ellas tienen un valor eterno, de acuerdo con el otro paradigma se cree que ellas son el resultado de una construcción consensual que el constructor espera superar lo más

pronto posible. Por lo tanto, los productos son claramente no comprobables. Tercero, aun cuando se suponga que podrían surgir productos comparables los criterios para juzgar sus bondades también varían; existe una vasta diferencia, por ejemplo, afirmar que algunos datos son isomorfos a la realidad (positivistas) y afirmar, por lo contrario, que ellos son creíbles a algunos constructores (constructivistas). Así, en los tres campos mencionados el propósito de llevar a cabo una competencia de tipo hípico probablemente es totalmente inútil.

6.4. LA "PROPUESTA DE MATRIMONIO"

Tal como lo indica la historia de las revoluciones de los paradigmas (Kuhn, 1970), la primera respuesta en defensa ante el desafío de un nuevo paradigma es la de repudiar el desafío como inconsecuente. Sin embargo, cuando se hace evidente que el desafío no puede ser ignorado por más tiempo, la respuesta preferida es la de negar la validez de la posición del desafío. Cuando no funcione más la negación de la validez del desafío entonces aparecen tomas de posición como la siguiente: " Si no puedes vencer a tu enemigo entonces únete a él". Sin embargo, este planteamiento evoluciona y toma la siguiente forma: "Si no puedes vencer a tu contendor convéncelo de que se te una". Esta aproximación al problema considera que las diferencias no son tales y que la acomodación es posible. En realidad, los cinco esfuerzos mencionados antes para corregir los desequilibrios constituyen esfuerzos de acomodación (recordémoslos: escenarios naturales, datos cualitativos, teorías emergentes, objetividad suavizada y continuo descubrimiento-verificación). El síndrome de "las botas sucias" constituyen otro de tales esfuerzos.

Ahora bien, creemos que tales convocatorias hacia el ecumenismo son inútiles. Si se da una acomodación no es porque un paradigma prevalece por el poder de sus argumentos, o porque los paradigmas puedan jugar papeles complementarios, o porque uno de los paradigmas sea un caso especial del otro. Ella sería más bien el resultado de un acuerdo entre los seguidos de cada paradigma para comprometerse en una discusión de tipo dialéctico-hermenéutico que resultará en una nueva construcción con la cual todos estarán de acuerdo, no porque la nueva construcción sea "más verdadera" que las que le precedieron sino porque está mejor informada y es más sofisticada.

Nuestro más ardiente deseo es trabajar por alcanzar esa meta!