

LA EVALUACIÓN ESCOLAR: ILUSIÓN Y PRUDENCIA

Jacques Roussel

École Normale de la Universidad de Toulouse-le-Mirail

RESUMEN

La esperanza de los expertos reside en que una teoría de la evaluación prescriba los medios y condiciones de una buena evaluación.

El tratamiento epistemológico de la evaluación muestra que toda concepción normativa entraña la destrucción del objeto de la pedagogía y su transformación en un imaginario irreal en sus enunciados e ilusorio en sus prescripciones prácticas.

La conclusión analiza y sobrepasa la solución de un relativismo radical propuesto por dos trabajos recientes.

Tangencialmente, se presenta a los lectores españoles un panorama de las prácticas y de las investigaciones en cuanto a evaluación en los países francófonos.

ABSTRACT

Practical people hope for a theory of evaluation that prescribes the means and conditions of correct evaluation. Epistemological treatment of evaluation shows that all standard conceptions entail destruction of the object of pedagogy and its transformation into the unreal and imaginary in its statements and the illusory in its practical prescriptions.

The conclusion analyses and goes beyond the solution of a radical relativism, put forward in two recent papers.

Tangentially, Spanish readers are presented with a panorama of the practices and the investigations with regard to evaluation in French speaking countries.

El objetivo de este artículo sobre la evaluación escolar es examinar si una teoría de la evaluación puede tener como función y resultado el establecimiento de las condiciones para una buena evaluación. Éste es el motivo por el que los prácticos interpelan al investigador. Esperan que pueda proponerse un modelo seguro del que sólo cabría hacer la aplicación.

La satisfacción de esta esperanza respondería a dos preocupaciones mayores. No seguros de los medios de su práctica, los maestros desean disponer de instrumentos susceptibles de revelar con exactitud el valor de su enseñanza, así como el del aprendizaje de sus alumnos. Inquietos por las consecuencias irreversibles de las decisiones de certificación y de orientación tomadas en función de las evaluaciones, aquéllos reclaman garantías que aseguren la objetividad de sus actuaciones.

La urgencia por establecer las condiciones de una buena evaluación no es deseo exclusivo de los docentes. Es una exigencia de la Administración y de los ciudadanos. La Administración ha de rendir cuentas de la utilización de los presupuestos onerosos que financian los sistemas educativos. Su responsabilidad es ineludible.

Los ciudadanos también son sensibles al deseo de una buena evaluación. Las incertidumbres que supone la evaluación constituyen el origen de la devaluación de la institución educativa; nutren la fuerza de las protestas; sirven de base a múltiples concepciones ideológicas de la escuela.

La tesis sostenida en este artículo es que el teórico no puede responder a la demanda del establecimiento de las condiciones de una buena evaluación; esto es una ilusión, no por motivos accidentales, sino por razones esenciales.

Es verdad, como atestiguan actitudes y opiniones, que la evaluación provoca, que se halla en el corazón del proceso educativo. No constituye un momento extrínseco, facultativo o simplemente conclusivo, como podría dar a entender la disposición común de los capítulos de los manuales y la organización de los estudios que determina el lugar de los controles al término del aprendizaje. La evaluación no se sitúa en un extremo del proceso educativo: le es inmanente, consubstancial. Es, en efecto, la operación que asegura la existencia y la coherencia del objeto de la pedagogía. Este objeto de la pedagogía ha sido definido por L. Not en un artículo publicado en 1969 en la revista «Homo». Esta concepción es redescubierta y retomada por las investigaciones más recientes en didáctica.

La expresión «objeto de la pedagogía» no designa banalmente lo que hace el contenido del discurso pedagógico. El objeto de la pedagogía es lo que hace que el discurso pedagógico sea posible y tenga un sentido. Este objeto está ya construido. Es el resultado de una determinación epistemológica. Es el modelo de las situaciones didácticas empíricamente observa-

bles. Su constitución fija las condiciones, sin las cuales el saber pedagógico no puede ser el conocimiento de una realidad efectiva, subsistente fuera e independientemente de la mirada del investigador que la interroga. Toda derogación de las condiciones que aquél impone excluye la posibilidad de una ciencia de la pedagogía y transforma el discurso didáctico en una proyección ficticia e imaginaria, irreal en sus enunciados teóricos, ilusoria en sus prescripciones prácticas. Este objeto de la pedagogía está constituido por tres términos en interacción: el alumno, el maestro y el saber. La supresión de uno solo de estos términos vacía el discurso pedagógico de toda consistencia. Anular el saber es transformar la situación pedagógica en una relación dual entre el maestro y el alumno. Sólo subsiste, entonces, una situación afectiva, indiferenciable de cualquier otra relación humana. Esta situación es atribuible a la psicociología. En este caso, la cuestión de la evaluación, en el sentido más intuitivo del término, no puede ser mostrada: están en juego significaciones y no el valor de los comportamientos.

Suprimir la atención del alumno supone transformar la situación pedagógica en un sistema de transmisión del saber. No es una situación de aprendizaje; se confunde con las situaciones generales de comunicación y proviene de las teorías de la información. En este caso la evaluación se convierte en un control. Un control es, inicialmente, una operación contable que verifica la correspondencia exacta de dos roles, de dos listas. Pero el problema de la evaluación escolar no es tanto el de decidir si el alumno reproduce exactamente el saber enseñado. Está en juego la forma como él produce el conocimiento adquirido. Olvidar esta preocupación es convertir en equivalentes las apropiaciones aparentes por copia, repetición y comprensión. La atención del alumno no puede eludirse.

Excluir al maestro es dejar al alumno solo ante el mundo. El aprendizaje se identifica con lo vivido, el saber con los cúmulos de experiencias, con la estructuración aleatoria y tanteante. El conocimiento no es más que una profesión de fe. La evaluación se convierte en inoportuna y sin objetivo: el valor de una representación vivida tiende al mero hecho de ser vivida; sólo la autenticidad es exigible.

Estos dos perfiles del objeto degradado de la pedagogía provienen de los modelos que L. Not caracteriza como pedagogías en tercera persona o en primera persona. La fenomenología más elemental verifica que la evaluación debe conservar el objeto de la pedagogía. Por ella se atan las interacciones esenciales entre el alumno, el maestro y el saber. La evaluación se describe siempre como estimación de un nivel de saber, apreciación del trabajo del alumno, pronunciación de un juicio por parte del maestro. Es cierto, pues, que la evaluación se sitúa en el centro del objeto de la pedagogía.

La tesis que se sostiene en este artículo es la de que, por esta razón de orden epistemológico, es decir que tiende a la naturaleza y a la esencia del objeto de la pedagogía y no a circunstancias técnicas provisionales, el proyecto de constituir una buena evaluación es ilusorio. Toda promoción de una buena evaluación, es decir, de una evaluación prescriptiva, que dice lo que se debe hacer, o sea, también normativa, que dice lo que hay que hacer, entraña necesariamente la disolución del objeto de la pedagogía en un objeto quimérico. La demostración de esta tesis se basará en el análisis crítico de dos momentos sucesivos que han marcado la reflexión sobre la evaluación y han pretendido prescribir una buena evaluación: la docimología basada en el concepto de nota verdadera, la teoría sistémica basada en el concepto de evaluación formativa. Pero ello no implica la suscripción total de las conclusiones de dos obras recientes, ya que el rigor y el vigor de su denuncia de la hipótesis de la buena evaluación autorizan a servir de base de estas reflexiones.

Estos dos libros son el trabajo de J. Cardinet: «Évaluation scolaire et pratique» (1986) y el texto de Y. Chevallard «Pour une analyse didactique de l'évaluation» (1986). Estos dos autores constatan la implicación ineludible de la evaluación en la situación didáctica, objeto de la pedagogía. Los dos concluyen que la objetividad, contrariamente a la hipótesis de la buena evaluación, reside en la relatividad de la evaluación. Esta relatividad es la condición de la salvaguarda del contrato pedagógico, es decir, del mantenimiento de la interacción del alumno, el maestro y el saber por la que se determina el objeto de la pedagogía. Esta hipótesis desemboca, según Cardinet, en una «aproximación psicosocial de la evaluación» (O.C., p. 237), en una teoría de la connivencia (O.C., p. 107), según Chevallard.

Este relativismo radical no será la conclusión de este artículo. El trabajo epistemológico del concepto de evaluación desemboca en la obligación de tomar una decisión sobre los valores implicados en la construcción didáctica. El problema de la evaluación reclama también la competencia y la responsabilidad del filósofo. Y esto porque la problemática de la evaluación va ligada a los términos de ilusión y de sabiduría.

Pero, antes de tratar a fondo la trayectoria epistemológica y filosófica propuesta, conviene señalar previamente el contexto empírico en el que se elabora la cuestión de la evaluación.

Este inventario de las prácticas e investigaciones en los países francófonos obedece a dos motivos. Uno general, que subraya la urgencia de una puesta a punto ante el abandono de los trabajos en curso. El otro es el de la atención prestada a los lectores españoles, que se ven obligados a acoger este artículo en su revista. Estas informaciones dadas les permitirán orientarse sobre el estado de la cuestión en los países francófonos.

En el plano práctico, en los países francófonos, se desarrollan actual-

mente vastas operaciones de evaluación sistemática de los logros escolares. Este hecho es nuevo. Hasta allá por el año 75, se hacía hincapié sobre todo en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de la innovación. La evaluación no se presenta como un problema crucial hasta que se impone, en los años ochenta por necesidades económicas y sociales tanto como pedagógicas, la necesidad de hacer un balance de la situación escolar.

En Francia, hay que destacar dos hechos significativos. Uno de ellos es informativo: los servicios estadísticos del ministerio de Educación Nacional proceden, desde 1979, a una encuesta sistemática sobre muestras para evaluar el nivel de los alumnos sometidos a la enseñanza obligatoria (de 6 a 16 años). El otro es institucional. Por primera vez, en mayo de 1985, unas instituciones oficiales definen el procedimiento de evaluación para la escuela elemental y programan sistemáticamente su aplicación.

En Québec se ha realizado un esfuerzo considerable para asegurar el seguimiento de los alumnos. La dirección de la evaluación difunde entre los maestros colecciones de instrumentos de evaluación formativa de los aprendizajes.

En la Suiza de cultura francesa, la investigación-acción (proyecto *Rapsodie*, por ejemplo) da lugar a evaluaciones analizadas en el trabajo de L. Allal y colaboradores titulado «L'évaluation formative dans un enseignement différencié» (1978).

En el plano teórico, las investigaciones de lengua francesa se caracterizan por su riqueza y su diversidad.

En Francia, donde múltiples organismos se centran en el tema, hay cinco centros particularmente activos. La universidad de Aix-en-Provence, en la prolongación de los trabajos de G. Noizet y J.P. Caverni, prosigue investigaciones de docimología experimental. En Burdeos, bajo la dirección de Wittver y de P. Brousseau, se desarrollan análisis en el marco de una teoría de las situaciones de aprendizaje. En Lyon, los Ateliers Lyonnais de Pédagogie se consagran al estudio de la evaluación formativa. En Dijon, el Institut National de Recherche et d'Application Pédagogiques (INRAP), bajo la dirección de M.C. Dauvisis, autor de una importante tesis, «Les objectifs de l'enseignement des mathématiques et la docimologie» (1982), realiza análisis teóricos e instrumentos de la evaluación. En Ruán, el equipo animado por A. Raffestein publicó en 1985 siete cuadernos sobre la evaluación formativa y la escuela elemental.

En Québec, la entrada en la pedagogía por objetivos es la fuente principal de las investigaciones.

En Ginebra, los trabajos sobre la evaluación se inscriben en la prolongación dada al constructivismo piagetiano por las tesis de A.N. Perret-Clermont y M. Doize sobre el desarrollo social de la inteligencia.

Éste es el contexto práctico y teórico en el que se publican las dos obras citadas. Más allá de la disparidad de los hechos y de los métodos, estos trabajos se caracterizan por un rasgo común: sobrepasar el paradigma de la calificación y la introducción del concepto de evaluación con el desecho de toda visión perspectiva y normativa.

El paradigma de la calificación ha dominado todo el período de la docimología clásica.

Se inaugura en Francia en 1922 con los trabajos de H. Laugier y D. Weinberg sobre los resultados del certificado de estudios, el cual, en aquella época, sancionaba el final de la escolaridad obligatoria. Esta orientación docimológica se desarrolla en el ámbito internacional con la encuesta Carnegie del año 1932. Se concluye con la síntesis publicada en 1963 por H. Pieron bajo el título «Examens et docimologie».

En el plano práctico, las conclusiones de la docimología encuentran su aplicación con la reforma de la calificación en 1969 que substituye la escala numérica de 21 eslabones por una escala reducida de 5 eslabones codificados literalmente por las letras A,B,C,D y E.

La docimología clásica tendrá como prolongación la docimología experimental ilustrada por la obra de G. Noizet y J.P. Caverni titulada «Psychologie de l'évaluation scolaire» (1978).

Tales son los hechos. Nos queda despejar la significación y las consecuencias.

El postulado de la docimología es bien conocido: La apreciación de las producciones escolares consiste en una medida expresada por una nota. Una medida es la operación que asocia un número a cada elemento de un conjunto definido de objetos. La evidencia demuestra que la calificación tal como es practicada habitualmente verifica esta condición.

Pero, por encima de las apariencias, las condiciones en las que este postulado se aplica se cuestionan. Esta interrogación proviene de dos competencias: la del técnico en metrología, el matemático, y la del epistemólogo. Cualquiera que sea el método utilizado, los resultados son equivalentes: la teoría de la calificación queda invalidada.

Por economía de trabajo se impone no considerar sino la dimensión epistemológica.

Afirmar que una clase de fenómenos constituye la fuerza de la medida supone una precaución previa: habría que asegurar, en primer lugar, que el objeto tratado es susceptible de verificar los axiomas que definen la operación medida. Esta prudencia inicial no es respetada por los docimólogos: según ellos, la notación es en sí misma una medida.

Una convicción tan gratuita sólo se explica por las condiciones históricas de su afirmación. Desde que intenta constituirse como ciencia, la psicología, y con ella la pedagogía, siente fascinación por las ciencias

duras. Psicofísica y psicometría se construyen sobre este presupuesto de saber positivo, medible.

Cuando este postulado es puesto a prueba de los hechos, parece que en realidad los conjuntos de notas no se comportan como medidas. No verifican las propiedades que se esperan de toda medida: no tienen ni validez ni fiabilidad. Esta constatación, en lugar de desechar la hipótesis metrológica, tiene el efecto contrario: reforzarla. Si las notas no se comportan como medidas, no es por razones esenciales, sino fácticas. Para salvar la calificación como medida hay dos operaciones.

Una de ellas es teórica: consiste en apaciguar las contradicciones axiomáticas de la medida. Aparece entonces la teoría de niveles de medida de S.S. Stevens desarrollada por Coombs y divulgada por M. Reuchlin.

La otra es técnica. Consiste en proceder a una inversión de la realidad. Si las notas no se comportan como medida no es a consecuencia de una naturaleza rebelde, sino por error. Una escrupulosa revisión de las fuentes de error mediante medios estadísticos permite transformar efectivamente las notas en medida y fundar la teoría llamada de la nota verdadera.

Sin penetrar más en el análisis técnico, los argumentos expuestos permiten elicitar conclusiones. En primer lugar, en función de la trayectoria. Existe una buena calificación: la que puede presentarse como medida. Esta buena calificación no se encuentra en el orden de lo real. Proviene de lo deseable, de la posibilidad de que una formación clarificada de los evaluadores podrá permitir acercarse. Las conclusiones son, pues, resolutivamente prescriptivas y normativas.

Pero el precio a pagar es oneroso, más que el de las manipulaciones lógicas de que anteriormente se ha hablado. El precio es la disolución de la situación pedagógica en la que toda apreciación escolar toma su sentido. No sólo los conjuntos de notas son manipulados hasta que al fin se llega a la verdadera nota, sino que es, sobre todo, la situación pedagógica la que se anula. Bajo la mirada fría de un medidor no quedan más que producciones anónimas, conjuntos de copias sin autor, sin promotor, con evaluadores desencarnados por permutables. ¡Aún más!, las necesidades de la experimentación exigen el recurso a variables invocadas, lo que es precedido por la fabricación de copias artificiales que no son de nadie y que no van a ninguna parte.

Desde aquí todo está perdido o casi. Permanecerá, al menos, que en toda hipótesis la razón exige no utilizar instrumentos de medida más precisos que los únicos del error probable. Esto será la reforma de la calificación.

Aun teniendo en cuenta la excelencia de las intenciones, prescribir una buena evaluación con la visión de la nota verdadera es un hecho. La voluntad normativa opera substituyendo la realidad de la situación didác-

tica por un universo imaginario tanto como irrealizable por ella: el del estadístico. Retomando el título de un artículo de G. Ferry aparecido en 1967 en la revista «L'Éducation», es la muerte de la pedagogía. La evaluación prescriptiva se instituye sólo por la evaluación del alumno, del maestro y del saber. El objeto de la pedagogía está liquidado.

Ahora bien, la realidad de la clase está ahí y no queda ninguna garantía para comprenderla. El pensamiento puede dejar dictar sus juicios por los hechos. Y, según los hechos que la mirada retiene, la calificación va demasiado bien o va demasiado mal.

La muerte de la pedagogía se celebrará en el júbilo de la supresión de toda calificación que ha quedado claro que está inexorablemente plagada de errores. Esta justa supresión será ejecutada por M. Lobrot, quien propone la supresión de toda apreciación del trabajo escolar y sostiene que la competencia de cada uno se puede probar con la realidad. R. Cousinet, desde 1949, había ya dejado entrever «la supresión de la interrogación, de la recitación individual de las lecciones, el ejercicio y la apreciación del maestro» (citado por L. Not, p. 112, 1979). O bien la calificación es sometida a las decisiones de la contestación. La calificación va en verdad muy bien hasta que aparece ante los ojos de los sociólogos críticos, conducidos por los *Héritiers* de P. Bourdieu (1966), que los errores de la calificación no hacen sino corroborar los efectos desastrosos de la cultura dominante.

Sólo falta que los hechos sean testarudos. La situación pedagógica está ahí. Esta situación no hace sufrir por el hecho de constatar que existe. No es natural, es institucional. Es, pues, costosa socialmente, afectivamente. Su dinámica exige que cada uno, maestro y alumno, encuentre una respuesta clara a su implicación en el trabajo pedagógico. Ahora bien, la ruina del paradigma de la calificación deja a uno desprovisto de todo instrumento para adoptar esta dinámica de la situación escolar.

Por suerte, existe, al margen del imperio devastado de la calificación, un concepto que podrá tomar el relevo. Este concepto es el de la evaluación.

Es a priori aceptable. Su cobertura semántica equidista de los rigores métricos de la calificación y de las intuiciones sospechosas de la apreciación. Su virginidad es suficiente para permitir con toda pureza la construcción del trabajo teórico. Prueba de ello es que ningún diccionario, ni siquiera en la actualidad, certifica su uso escolar ni aparece en los léxicos especializados que aparecen allá por el año 1979 (de Landscheere), sin que se pueda encontrar entonces una definición operativa del término. Desde entonces hasta ahora, su aparición espontánea en los textos es rarísima.

Sobre este concepto de evaluación, inicialmente pobre en determinaciones, podrá construirse un modelo resolutivamente científico, es decir, que

consERVE la realidad de la situación pedagógica a la que tiene que rendir cuentas. Este modelo es el modelo sistémico.

Este modelo se anuncia pertinente y rico en promesas. Su pertinencia tiende a la conservación del objeto de la pedagogía. A cada uno de los términos que constituyen el objeto de la pedagogía corresponden términos que organizan la evaluación. Al polo del saber corresponde la noción de objetivo, al del alumno la de proceso de aprendizaje y de estrategia, al del maestro, la de la diferenciación de los tipos de evaluación.

Las promesas resultan de la confluencia de saberes y técnicas más evolucionados. La lógica y la epistemología de las disciplinas operan el análisis de los objetivos y subobjetivos. La psicología comportamental permite dar una definición operativa a cada objetivo determinado por la descripción rigurosa del comportamiento esperado en una situación dada. La psicología genética marca los hitos que autorizan la interpretación de las conductas de aprendizaje. La cibernética diferencia las variedades de regulaciones efectuadas por el maestro evaluador. Una categorización distingue tres clases de evaluaciones según los criterios de la función, del momento y de los instrumentos. La evaluación sumativa se sitúa al término de un aprendizaje; su función es la de certificación; su instrumento es la prueba estandarizada y criteriada. La evaluación predictiva interviene ante el aprendizaje; su función es diagnosticar las posibilidades de aprendizaje del alumno; su instrumento, el test mental. La evaluación formativa opera durante el aprendizaje; su función es informar al maestro de la adhesión del alumno a la enseñanza dada; sus instrumentos son la interrogación, la observación y la interpretación de las conductas de los alumnos.

El conjunto de estas nociones se unifica alrededor del concepto de pedagogía de la maestría introducido por M. Carroll y desarrollado por B.S. Bloom (1968). Por este concepto se substituye el modelo de la repartición gaussiana de las notas, utilizado por la docimología clásica por una curva en J de los resultados. Esta curva en J significa que, en teoría y consagrando a la tarea todo el tiempo necesario, todos los alumnos pueden alcanzar el objetivo asignado.

Esta fuerte racionalidad de la evaluación que organiza el modelo sistémico se comprueba como un proyecto irrealizable. El modelo sistémico, al igual que el modelo docimológico, es un modelo prescriptivo. Habrá sido utilizado para estimular la innovación pedagógica. Pero no conserva más que en la teoría el objeto de la pedagogía; éste no existe más que de forma imaginaria, ilusoria. En realidad, en cada una de las proposiciones del modelo se observa su inversa.

El análisis de los objetivos genera una estructura lineal y aditiva de los aprendizajes. Esta estructura es incompatible con el funcionamiento real de una inteligencia en desarrollo. Como ha demostrado J. Piaget, la

construcción de los conocimientos se opera por vía de la diferenciación, no por la composición de lo simple a lo complejo. La dificultad de construir los subobjetivos no es técnica, es esencial. La ilustración nos es dada por el estudio del aprendizaje de la sustracción aportada por J. Cardinet (O.C., p. 24 a 95).

La distinción de las categorías de la evaluación no resiste la prueba de los hechos. Estas categorías no son disyuntivas en la práctica: una misma evaluación puede, de hecho, tener varias funciones. Por ejemplo, una prueba certificativa como la del bachillerato desempeña un papel de orientación para los estudios superiores.

En fin, en el contexto de la clase, la comprensión de los procesos de aprendizaje suscita dificultades considerables. Estos procesos de aprendizaje caen bajo la jurisdicción de la evaluación formativa. Cuatro objeciones hacen dudar de su posibilidad.

En primer lugar, la extensión del concepto de evaluación formativa lo transforma en una noción engañosa. La evaluación pierde su especificidad. Se disuelve en las tareas de la gestión pedagógica y nada la distingue del simple entretenimiento y del reforzamiento de la comunicación pedagógica. Puede someter al alumno a la presión excesiva de una evaluación continua que no deja a los procesos acomodativos y asimilativos plazos suficientes para que pueda funcionar su juego dialéctico.

En segundo lugar, la objeción se refiere al papel dado al error. Por una sarta de banalizaciones de la epistemología de K. Popper el error sólo es considerado como portador de informaciones, y el aprobado del alumno no tiene más que las soserías de la corroboración de las intenciones del maestro. Esta sobreestimación del error es paradójica en el contexto de una pedagogía del aprobado. Pero, ante todo, el estatuto epistemológico del error es demasiado indigente para que pueda ser dada una definición operatoria. La naturaleza del error en que se ha incurrido durante el aprendizaje se identifica con el error constitutivo del saber sabio. ¿Es esto razonable?

Pero, ante todo, se pone en tercer lugar la cuestión de las condiciones de posibilidad de acceso a los procesos de aprendizaje en el contexto de una clase. Su comprensión radica en la hermenéutica interpretativa. Supone dos operaciones: la extracción de índices pertinentes y la formación de coyunturas sobre su significación. Dos obstáculos paralizan este proceso. Uno de ellos es material: el maestro no tiene tiempo para realizar un trabajo así. El otro es teórico. J. Piaget ha insistido en ello con fuerza: los resultados de la psicología genética no son transferibles a la situación escolar, dado que ésta es de naturaleza distinta y se rige por variables diferentes a las manipuladas en un laboratorio de psicología.

Finalmente, hay otro riesgo, que es resultante de la deformación del

saber científico debida a la vulgarización de éste. Las interpretaciones de la psicología sólo son verdaderas como hipótesis en el marco de una teoría particular. Corren el riesgo de ser tomadas por certezas absolutas e intangibles de las cuales el alumno paga las consecuencias.

Estas objeciones, en todo caso, no deben llevar al rechazo absoluto de todo proyecto de evaluación formativa. Los progresos de la formación de los maestros autorizan, de hecho, una mayor atención que en otras ocasiones a las conductas de los alumnos.

Pero hace falta que las prescripciones del modelo sistémico produzcan una inversión de la realidad en su contraria, inversión por parejas de oposiciones binarias: lo posible y lo real, el derecho y el hecho, la intención y la acción, la teoría y la práctica, la pedagogía tradicional y la pedagogía nueva. Se produce un modelo normativo del que J. Cardinet señala con cierta amargura que no viene al caso.

El modelo docimológico y el modelo sistémico, dado que son prescripciones, destruyen el objeto de la pedagogía. Su fracaso lleva a replantear la cuestión de saber qué evaluación puede inscribirse en la realidad pedagógica sin la negación de la parte imaginaria e ilusoria.

J. Cardinet e Y. Chevallard proponen dos soluciones distintas, que responden empero a la misma operación lógica. Las condiciones de la evaluación quedan desplazadas: la situación pedagógica sólo tiene una autonomía relativa. La evaluación que refleja la dinámica de la situación escolar encuentra su sentido en las implicaciones que la rodean. No es posible escapar a las ilusiones de lo imaginario que imponen las restricciones de un relativismo absoluto a la evaluación. Su función real no es ante todo estimar el estado del saber de los alumnos. Tiene como función primordial garantizar la perduración del contrato pedagógico. A este precio, el objeto de la pedagogía puede conservarse; es la condición de la preservación de las interacciones del maestro, del alumno y del saber por el que se ha definido.

Si las intenciones de ambos autores son comunes, sus soluciones son distintas. J. Cardinet procede a una restricción del campo de la evaluación; Y. Chevallard a su conservación. J. Cardinet sugiere una aproximación psicosocial de la evaluación. Su principio es el del conflicto cognitivo. Todo conocimiento resulta del equilibrio excesivo de los procesos de asimilación y de acomodación. El juego de este equilibrio depende, en último lugar, de los sistemas de representaciones en los que opera. La evaluación es, pues, un caso particular en el que se enfrentan las representaciones de los compañeros.

De este principio se deducen dos consecuencias. La primera es la limitación del campo de la evaluación. Queda restringida a la evaluación formativa. La evaluación sumativa se considera difícil. Ésta requeriría un

observador neutral en función de árbitro. Tal estatuto no existe. Es porque «no existen criterios objetivos de maestría..., [lo que] obliga a replantear radicalmente la evaluación sumativa» (O.C., p. 256).

Queda la evaluación formativa. Pero ésta cambia de sentido. Ya no es la encuesta positiva instituida en el modelo sistémico. Es una modalidad de la comunicación pedagógica. Tiene la función de solventar los conflictos cognitivos en lugar de disimularlos por un desplazamiento imaginario. «La evaluación formativa facilita desde esta óptica la comunicación respecto al aspecto de los logros previstos como a lo que ha sido realizado» (Ibidem, p. 252).

El poder explicativo de esta hipótesis no es poco. Permite, en particular, comprender por qué, en función de representaciones de origen social, la demanda del maestro es entendida por los alumnos de formas diversas. La respuesta inmediata del alumno debe ser, pues, trabajada para la evaluación formativa. Ésta permite al alumno manifestar más completamente de qué es capaz en realidad cuando se derogan las normas escolares que le inhibían.

Se ve el desplazamiento realizado. La evaluación formativa del modelo sistémico trata del estado en bruto de las producciones inmediatas de los alumnos. Aquí se trata de invitar al alumno a no evaluar demasiado de prisa, a desconfiar de las producciones aparentes e inmediatas. Esta posición no olvida la del psicolingüista Labov. Pero si la evaluación formativa puede salvarse por este cambio de orientación, ésta tiene como consecuencia que la evaluación sumativa está comprometida: «Sólo una evaluación sobre medida, como lo es la evaluación formativa, puede reflejar verdaderamente lo que saben los alumnos, si bien sacrificando a la vez la comparabilidad» (Ibidem, p. 256).

Nos resta saber si se puede limitar la evaluación al estrecho marco de un relativismo tan radical e incluso intimista. La solución propuesta por Y. Chevallard es aún más extrema. Comporta inicialmente una operación que modifica la concepción del objeto de la pedagogía. El término alumno se toma con excesiva abstracción en relación con la realidad de la situación escolar. Es substituido por el de clase, de grupo de alumnos.

Es sobradamente aceptado que los únicos modos de expresión de la evaluación son los establecidos por la tradición escolar: la nota y, accesoriamente, la apreciación que la completa o la comenta. Pero lo que cambia en la óptica del autor es la función de la nota. La nota no codifica el valor de una producción escolar. Es un mensaje. Este mensaje tiene como objeto mantener la comunicación pedagógica. Es el producto de un regateo. Este regateo es tenido por necesario: si el maestro y los alumnos son concebidos es porque las intenciones y los propios intereses pueden serles reconocidos. Su oposición corresponde al conflicto de las represen-

taciones de J. Cardinet. La evaluación no es, pues, sino una operación de equilibrio de las relaciones de fuerza entre los compañeros. La nota no es complacencia, como les gusta decir a los docimológicos, es de «convivencia».

La validación de la hipótesis de la convivencia es rigurosa: pruebas empíricas estadísticas la refuerzan. La habilidad de la demostración es igualmente diabólica. Aquel que se asombre ante una solución tan poco conforme con la ética escolar será tachado de ingenuo, embaucado, justamente por el efecto de la convivencia.

Ello no impide que las tesis de J. Cardinet y de Y. Chevallard dejen de inquietar. ¿La prudencia de la evaluación no radica, sin embargo, más que en el realismo del reconocimiento de su relatividad? Se puede ir con cuidado puesto que, en definitiva, el saber, motivo del encuentro del maestro y de los alumnos en el proceso pedagógico, está maltratado.

Su maestría no comportaría ningún criterio estable según J. Cardinet; sufre, de ser enseñado, las distorsiones irreparables del regateo evocado por Y. Chevallard.

El beneficio que se obtiene por la opción de un relativismo radical es cierto. La denuncia de todo tratamiento acrítico de la evaluación que sea positivista o prescriptivo no puede sobrepasarse. Por lo tanto, ¿la evaluación se decide en las implicaciones que la engloban?

Esta cuestión conlleva dos problemas. El primero es de naturaleza epistemológica. Es muy general. Pero se presenta diáfananamente tratándose de la evaluación. La dificultad no reside en la posibilidad de construir teorías coherentes de la evaluación; consiste en la delimitación del universo de los hechos en los que se establecen las pruebas. ¿No hay allí elecciones iniciales implícitas, aunque inevitables, que no son de naturaleza epistemológica, sino filosófica?

¿Pero es que, en definitiva, la significación de la evaluación no conlleva fundamentalmente opciones filosóficas, de elección de los valores que fundan la acción pedagógica? En particular, en el caso de lo que L. Not llama las pedagogías en segunda persona y que parece ser el horizonte de las reflexiones de J. Cardinet y de Y. Chevallard, ¿el encuentro del alumno con el maestro debe pagarse al precio del respeto del saber sabio? Parece que la ciencia pedagógica puede sobrepasar esta contradicción concebiéndose como praxología. Desde esta perspectiva, la evaluación sumativa y la evaluación formativa podrían muy bien no ser excluyentes la una de la otra.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAL, L. y colaboradores, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, ed. Peter Lang, Berna 1979.
- CARDINET, J., *Évaluation scolaire et pratique*, ed. deBoeck, Bruselas 1986.
- CHEVALLARD, Y., y colaboradores, *Pour une analyse didactique de l'évaluation*, Universidad de Aix -Marsella, IREM, 1986.
- DAUVISIS, M.C., *Objectifs de l'enseignement des mathématiques et docimologie*, Tesis de Estado, multicopia, Universidad de Toulouse-Le-Mirail 1982.
- LANDSHEERE, G. (de), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris 1979.
- NOT, L. «Relation pédagogique et processus d'enseignement», *HOMO*, tomo V, fascículo 4, Toulouse oct. 1969, pp. 91-105.
- , *Les pédagogies de la connaissance*, Privat, Toulouse 1979.
- , «Enseignement et formation en deuxième personne», *HOMO*, XXV, 1986.
- DOMENECH, A. y HERAUD, B., «Bibliographie analytique: l'évaluation pédagogique» *Références documentaires* 14, Centre National de documentation pédagogique (CNDP), Paris dec. 1983.