



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Peña de la Mora, Eduardo (1989)
**“LAS DETERMINANTES SOCIALES DE LA EVALUACIÓN DEL
APRENDIZAJE ESCOLAR”**
en Perfiles Educativos, No. 43-44 pp. 35-51.

LAS DETERMINANTES SOCIALES DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

Eduardo PEÑA DE LA MORA*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo persigue como propósito contribuir a la conceptualización de la evaluación escolar mediante el esclarecimiento de algunas de las determinaciones sociales y educativas a las que se ve sometida. Con ello pretende auxiliar al educador y al educando para que ubiquen adecuadamente su práctica y encuentren caminos no alienados para desarrollar su actividad educativa. Estudiar el contexto donde surgió la evaluación escolar, el modo como se desarrolla históricamente y sus perspectivas futuras, es de vital importancia para iniciar un proceso de conceptualización, por ello, aquí pretendemos develar las relaciones entre la evaluación y otras funciones que se desarrollan en la escuela, mismas que se generan en la dinámica interna de la instituciones escolares y en sus interacciones con la sociedad.

Pensamos, en primer lugar, que la escuela contribuye significativamente a la reproducción de las condiciones necesarias para la preservación del modo de producción dominante en la sociedad, y que participa en la reproducción de los conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar los papeles correspondientes en las relaciones sociales imperantes; además, contribuye a reproducir la ideología, los valores y la cultura de los sectores dominantes de la sociedad cuando, de manera diferenciada, inculca a los grupos que constituyen los distintos estratos el respeto al orden y a las reglas sociales establecidas; cuando distribuye diferenciadamente la cultura, y sanciona como legítimos ciertos conocimientos, comportamientos y usos de la lengua (Cfr. Althusser, 1970; Baudelot y Establet, 1975; Bourdieu, 1976; Bowles y Gintis, 1976).

La escuela no es la única institución social que tiene como función la reproducción; sin embargo, en la actualidad es la que ha adquirido mayor importancia. Se trata de la única institución a la cual la sociedad impone la tarea de socializar a todos sus integrantes jóvenes, a quienes obliga a permanecer bajo su influencia seis horas al día, o más, durante seis años por lo menos, y, está tan difundida su acción, que entre el 25 y 30% de la población de un gran número de países —entre ellos el nuestro— se encuentra involucrado en algún programa educativo.

La función reproductora de la escuela no es mecánica, responde a contradicciones, luchas que se generan tanto dentro de la institución como en su relación con los diferentes sectores sociales. La escuela ha adquirido una cierta autonomía de la estructura económica y de otras instituciones de la estructura económica y de otras instituciones de la superestructura, lo que le ha permitido realizar

* Profesor e investigador del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Querétaro.

acciones que se apartan, o incluso se oponen, a los intereses de los grupos hegemónicos de la sociedad. Los estudiantes, por su parte, recurren con frecuencia a ingeniosas argucias o abiertas confrontaciones con el fin de resistir la influencia de algunas de las posiciones ideológicas, valores, normas y cultura dominantes. De modo que la escuela no sólo es una institución donde predomina la reproducción de las condiciones sociales que favorecen a los grupos dominantes, sino también un campo de lucha ideológica, política y cultural como modo de resistencia a esta reproducción.¹

Por consiguiente, en este trabajo nos interesa demostrar que la evaluación del aprendizaje es uno de los elementos de mayor importancia en la reproducción que desempeña la escuela, y que esa reside en que contribuye, de una manera destacada, al proceso de selección y estratificación de los estudiantes. El análisis de esta contribución permitirá develar las determinaciones sociales que este papel impone a la evaluación.

Selección y estratificación social

El pensamiento estructural funcionalista considera que los individuos tienen diferentes “dones naturales” y que han adquirido diversos conocimientos y habilidades que los hacen más o menos aptos para realizar ciertas actividades, por lo que es necesario seleccionarlos de tal forma que desempeñen las tareas requeridas por la sociedad de la manera más adecuada. Según esta corriente, para asegurar su supervivencia la propia sociedad debe recompensar con mayores derechos y alto prestigio a aquellas personas que desempeñan tareas funcionalmente trascendentes, que requieren de habilidades o conocimiento escasamente disponibles o de difícil adquisición. Como contraparte, señalan que las recompensas deben ser menores para aquéllos que posean habilidades o conocimientos de fácil adquisición o disponibilidad, o que desempeñen tareas no trascendentales. Así es como justifican la desigualdad y la consecuente estratificación de la sociedad (Parsons, 1985). Es más, se afirma que la desigualdad es necesaria, ya que a través de ella “...las sociedades se aseguran que las posiciones más importantes estén ocupadas responsablemente por las personas más calificadas” (Davis y Moore, 1945:99).

En buena medida, la tarea de selección (que permite que las posiciones sean ocupadas por las personas más calificadas) se le ha asignado a la escuela. Talcott Parsons propone incluso, que la selección se realice en la escuela (y en la familia), a través de la gratificación diferenciada de los diversos niveles de logro. Esta gratificación diferenciada posibilita que el individuo interiorice los valores adecuados al estrato del cual formará parte. A quienes alcancen mayor éxito se les brindarán mayores oportunidades. Atinadamente Parsons observa que para que esta gratificación diferenciada sea justa, es necesario que se parta inicialmente de la equitativa distribución de oportunidades. Añade que la evaluación común permite, “...especialmente a los perdedores de la competición, aceptar la diferenciación esencial” (Parsons, 1985: 84-86).

Estos señalamientos de uno de los más connotados representantes del estructural funcionalismo, corriente de pensamiento dominante en nuestra sociedad, merecen varios comentarios:

Primeramente, consideramos de elemental justicia que, en una sociedad que se precie de ser meritocrática, se distribuyan equitativamente las oportunidades iniciales para recompensar el mérito. Sin embargo, ponemos en duda que en una sociedad capitalista, la cual se basa en la desigualdad, pueda alcanzarse tal equidad.

¹ Autores de la corriente conocida como “la nueva sociología de la educación” han desarrollado la llamada “teoría de la resistencia”. En ella se manifiesta la oposición a interpretar la escuela como mera instancia reproductora y se destaca la existencia de luchas internas que se oponen a las fuerzas reproductoras hegemónicas (Cfr. Apple, 1980, 1979; Giroux, 1983, 1981^a, 1981^b).

Es un hecho evidente que vivimos en sociedades donde impera una gran desigualdad. La sociedad mexicana, entre ellas, es de las más desiguales, si juzgamos a partir de ciertos indicadores, tales como la distribución del ingreso familiar,² la distribución de la tierra (Gollás, 1978), la distribución de los alimentos,³ y el acceso y logro escolar (Cfr. Barkin, 1971; Muñoz y Lobo, 1974).

Si, inherentemente, la estratificación implica la desigualdad en la distribución de los derechos y recompensas, es obvio, por tanto, que los hijos de los sujetos de clase proletaria difícilmente tendrán las mismas oportunidades iniciales (ni intermedias, ni finales) que los hijos de los sujetos de la clase burguesa. En el ámbito escolar, observamos que en las clases media y alta los hijos tendrán ventajas evidentes sobre los de las clases marginadas, tales como mejor alimentación, vestido y acceso a la escuela; mayores recursos económicos para solventar los costos directos, indirectos y los de oportunidad⁴ que implican la escolaridad.

Sin embargo, los factores que influyen para que las oportunidades sea equitativas no radican únicamente en los que la familia proporciona de manera directa a sus integrantes, sino también en las relaciones que ésta establece con la sociedad y la escuela. Las escuelas que se encuentran ubicadas en regiones con un elevado desarrollo económico cuentan con mayores fondos públicos que aquellas que se encuentran en regiones donde el desarrollo económico es menor (Muñoz, 1973: 27-28). En un nivel de análisis más específico, las escuelas que sirven a los individuos provenientes de las clases alta y media tienen mayores recursos económicos y materiales, y cuentan con maestros mejor preparados (Muñoz y Guzmán, 1971). Se puede añadir que la escuela transmite la ideología, los valores, las formas lingüísticas y de pensamiento de la clase dominante, lo cual implica que los hijos de aquellos individuos pertenecientes a las clases marginales se encuentran en gran desventaja respecto a los que pertenecen a otras clases, y que cuentan con un "capital cultural" más afín al que se transmite en la escuela (Cfr. Baudelot y Establet, 1975; Bernstein, 1973; Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 1976; Bowles, 1971).

Respecto al resto de las clases, las marginadas se encuentran en significativa desventaja en cuanto al logro escolar, tanto por las condiciones previas a su ingreso en la escuela, como por aquellas que tienen lugar durante su estancia en la misma. Por ello es posible observar que la escolaridad y el aprovechamiento escolar de los estudiantes se encuentran estrechamente relacionados con sus antecedentes socioeconómicos. Un gran número de estudios señalan que, en términos generales, los individuos cuyos padres ocupan altas posiciones en la jerarquía ocupacional alcanzan más años de escolaridad que los individuos cuyos padres tienen posiciones ocupacionales más bajas (Blau y Duncan, 1967; Bowles, 1971; Sewell y Shah, 1967, y en México, Barkin, 1971; Muñoz, 1973). Innumerables estudios han encontrado relaciones significativas entre antecedentes socioeconómicos de los estudiantes y su rendimiento escolar (CEE, 1977; Magaña y Axtelle, 1981; Muñoz y Guzmán, 1971; PNIIE, 1980; Sara, 1983; Schiefelbein y Simmons, 1980; Thiesen, 1983).

² Por ejemplo, en 1950 el 10% de las familias más pobres recibió sólo el 2.7% del producto nacional, mientras que el 10% más rico recibió el 49%. En 1975 la distribución fue más desigual puesto que los porcentajes de ingreso fueron de 2 a 51, respectivamente (Gollás, 1978: 75-76; IBRD, 1973).

³ Adolfo Chávez presenta evidencia contundente acerca de la desigualdad en la distribución de los alimentos en México. Por ejemplo, señala que en 1974 el consumo alimenticio de más de 18 millones de personas del medio rural proveía menos del mínimo de calorías y proteínas fisiológicamente requeridas (1979: 220-221). En contraste, el 15% de la población de mayores ingresos consumía el 60% de la producción agrícola en granos (p.227). En síntesis, sostiene que no existía carencia de alimentos en México, sino que su distribución es muy desigual. Este mismo argumento es sostenido, y convincentemente argumentado. Por Lappé y Collins (1979) en el plano mundial de producción alimenticia.

⁴ Los costos de oportunidad son las percepciones económicas que un sujeto deja de recibir cuando asiste a la escuela.

Un breve análisis de la desigualdad estructural de la sociedad, y de la consecuente desigualdad en las escuelas, muestra la imposibilidad de que existan, en las sociedades capitalistas meritocráticas, las condiciones necesarias para distribuir de modo equitativo las oportunidades iniciales. Por consiguiente, no es posible estratificar la sociedad de una manera justa con base en el mérito, como supuestamente se pretende. Esto no significa que en todas las sociedades capitalistas exista el mismo grado de inequidad en la distribución de oportunidades, como tampoco que otros tipos de sociedades alcancen dicha equidad por el mero hecho de no ser capitalistas; sólo indica que la sociedad capitalista se estratifica con base en la desigualdad y que es absurdo pensar que puedan existir oportunidades iniciales equitativas para las diversas clases.

Desde el punto de vista estructural-funcionalista, las desigualdades descritas podrían ser interpretadas como “funcionalmente necesarias” para la sobrevivencia de la sociedad, donde lo mejor recompensados son quienes tienen mayores méritos. En primera instancia, ponemos en duda esta interpretación porque considera una mínima movilidad social vertical. Es decir, que los hijos generalmente ocupan sus posiciones dentro de los mismos estratos sociales que sus padres. Desde el punto de vista meritocrático, la explicación de este hecho radica en que la distribución de facultades está relacionada con el status familiar,⁵ y, por consiguiente, los hijos tienen los méritos suficientes para ocupar puestos semejantes a los de sus padres. Desde el punto de vista de la reproducción, las relaciones sociales son las que determinan el poder y la influencia que ejercen los padres (y la clase a la que pertenece) sobre la sociedad; éstos, a su vez, determinan, en gran medida, los puestos alcanzarán sus hijos en la estructura social.

Desde la posición meritocrática se considera que tanto la capacidad intelectual de los individuos, como su escolaridad, son dos elementos relevantes para determinar la posición de aquéllos en la estratificación social. Bowles y Gintis (1976), al analizar las estrechas relaciones entre escolaridad e ingresos y entre coeficiente intelectual e ingresos en la sociedad estadounidense, en cuanto tomaron en consideración los antecedentes socioeconómicos familiares de los sujetos analizados, estas relaciones desaparecían o se tornaban insignificantes, lo cual sugiere que los ingresos de los individuos, y en buena medida su estratificación, dependen de sus antecedentes familiares y no de su coeficiente intelectual o de su escolaridad; es decir, no dependen de sus méritos (Cfr. Bowles y Gintis, 1976: cap. 3 y 1972, 1973).

Existe una gran cantidad de estudios apoyados en diversas corrientes de pensamiento que cuestionan la supuesta base meritocrática de la estratificación social. Por ejemplo, un trabajo sobre el ingreso y el logro escolar en el nivel superior en Estados Unidos, de Sewell y Shah (1967) considera que estos dos factores están determinados por los antecedentes socioeconómicos familiares, aun cuando el coeficiente intelectual juegue un papel importante, una vez que los estudiantes se han incorporado a dicho nivel escolar. Blau y Duncan (1967), al analizar la estructura ocupacional de Estados Unidos, encontraron que los antecedentes socioeconómicos ejercen una influencia sobre la posición ocupacional de los individuos a través de los años de escolaridad que cubren.

Estos estudios permiten cuestionar la posición meritocrática y apoyan firmemente la premisa de que las relaciones sociales familiares son las que mayor influencia ejercen para la reproducción de las estructuras sociales existentes.

A partir de esa premisa cuestionamos los mecanismos internos que contribuyen a la selección y estratificación de los estudiantes en la escuela, pues se ha observado que éstos se ven sometidos a diferentes experiencias por su pertenencia a una clase; entre otras cosas, porque participan en diferentes actividades extracurriculares; asimismo, las orientaciones que reciben y las actitudes de las cuales son objeto por parte de los profesores y consejeros son muy variadas, pero también influyen

⁵ Parsons (1985:87) se inclina por esta explicación, pero la matiza al señalar que no hay una coincidencia neta.

para que los estudiantes cursen determinadas carreras u oficios con base en la clase social a la que pertenecen (Bowles, 1971; Cicourel y Kitsuse, 1963; Clark, 1960; Karabel, 1972).

La escuela utiliza un sistema de recompensas y castigos para inculcar (o reforzar) valores, comportamientos, personalidades, expectativas y formas lingüísticas y de pensamiento, acordes con la posición que los individuos ocuparán en la estructura social. De esta manera, al escuela contribuye a reproducir la estructura de clase existente (Cfr. Bourdieu, 1976; Bowles, 1971; Gintis, 1971). El sistema de recompensas y castigos que utiliza la escuela se basa fundamentalmente en la evaluación del trabajo escolar de los estudiantes.⁶

Otros mecanismos con los que la escuela contribuye directamente en la selección y estratificación de los estudiantes, y en los cuales utiliza la evaluación del aprendizaje escolar son: 1) la aplicación de pruebas selectivas de admisión basadas en supuestas aptitudes para el estudio y aprendizaje previos (léanse méritos), que permiten el ingreso a determinados niveles escolares; y 2) los procesos de acreditación y certificación de estudios que determinan, en primer término, qué alumnos serán promovidos de un nivel escolar a otro y, en segundo, la legitimación de los estudios cursados. Es evidente que ambos procesos intervienen significativamente en la posición que los estudiantes ocuparán dentro de la estructura social.

El desarrollo de la producción industrial capitalista, la transformación de la escuela y el desarrollo de la evaluación.

Antes de iniciar el estudio de las determinantes sociales de la evaluación a continuación analizaremos, de manera breve, el surgimiento y desarrollo de ésta.

La evaluación, en su forma actual, surgió vinculada estrechamente a las transformaciones que experimentó la escuela estadounidense hacia finales del siglo pasado y principios del presente. Esta transformación representa el intento de hacer funcional la escuela a favor de las necesidades del desarrollo de la industria monopólica capitalista.

Durante el siglo XIX la producción industrial capitalista se expandió de manera notable, y absorbió y sustituyó, paulatinamente, a la forma de producción artesanal familiar. Esta expansión demandó la rápida información de grandes cantidades de mano de obra socializada de acuerdo con el nuevo modo de producción. La tarea de formación y socialización fue asignada a la escuela, ya que la antigua forma de capacitación y socialización el núcleo familiar⁷ no era funcional de acuerdo con las demandas del nuevo modo de producción (Cfr. Bowles y Gintis, 1976: 201-210).

Entre el final del siglo pasado y principios del presente continuó la acumulación de capital; la formación de empresas oligopólicas y monopólicas se acentuó y, en un número creciente, los trabajadores se vieron forzados a dejar la producción artesanal para incorporarse al régimen laboral asalariado (Bowles y Gintis, 1976: 245). La concentración de un gran número de trabajadores en las empresas y las luchas de las organizaciones obreras dificultaron que, a través de la supervisión directa, como forma de control del trabajo, se extrajera la plusvalía, tal como se hacía anteriormente.

La búsqueda de mayores ganancias, y de un mejor y mayor control de trabajo por parte de los empresarios favoreció el florecimiento de la "administración científica del trabajo". Su más connotado promotor fue Frederic W. Taylor. Esta administración proporcionó los principales de una nueva organización del trabajo que permitiría a los empresarios arrebatarse el control que el obrero ejercía sobre la producción, y elevar la extracción de plusvalía del trabajo asalariado. La reducción del

⁶ Parsons (1985: 84-86) propone explícitamente que así sea.

⁷ De hecho, la familia no era la única institución que desempeñaba las funciones de capacitación y socialización; existían escuelas monásticas, catedralicias, gremiales, etc. Sin embargo, la importancia de estas escuelas era relativa, pues sólo pasaba por ellas una porción muy reducida de la población.

trabajo obrero a la ejecución de tareas simples y la concentración de la concepción de medios y fines del mismo en una élite administrativa, minaron el poder de los obreros y degradaron su trabajo hasta niveles infrahumanos.⁸

A principios de siglo las clases altas de la sociedad estadounidense se apoderaron del control de las juntas escolares. Con esta medida se facilitó el proceso de adaptación de la escuela a las necesidades del desarrollo capitalista (Bowles y Gintis, 1976: 245-247). La escuela se expandió y diversificó para responder a las nuevas demandas: se creó la escuela vocacional para capacitar y socializar a los que se convertirían en los nuevos obreros;⁹ y los niveles escolares medio y superior se expandieron para formar al personal que desarrollaría las nuevas tareas de planeación, supervisión y control requeridas por la nueva administración del trabajo.

Adicionalmente, se profundizaron y extendieron los cambios que venían ocurriendo en la escuela desde el siglo pasado; los enfoques universalista y humanista que la habían distinguido se transformaron y surgieron otros enfoques que ahora se caracterizaban por el pragmatismo, la especificidad y la eficiencia. Así, la escuela abrió nuevas áreas de estudios específicos e intentó racionalizar su acción. En este proceso de racionalización adoptó algunas características del nuevo modelo de organización de trabajo. La expansión y transformación de la escuela requirió de controles eficaces del trabajo escolar. Como respuesta a este requerimiento se recurrió a medidas semejantes al control que se ejercía sobre el trabajo obrero. Una de estas medidas fue precisamente la evaluación del aprendizaje escolar. Su ejecución se tecnicizó y se utilizó como uno de los medios para la asignación de recompensas o castigos y para ejercer la selección y estratificación (Cfr. Bowles y Gintis, 1976: 255). Más adelante revisaremos las características técnicas de este proceso y su función en el control del trabajo escolar.

Hacia finales de la década de los cincuenta el modelo de desarrollo de Estados Unidos sufrió una pérdida de confianza en amplios sectores de la sociedad debido, principalmente, a la recesión económica por la que ese país atravesaba, así como al creciente déficit en el presupuesto gubernamental y a la acentuación de las desigualdades entre los sectores sociales. Esta pérdida de confianza se vio reforzada por varios factores: el temor de perder la hegemonía mundial debido al rápido desarrollo económico y tecnológico de los países europeos y de la Unión Soviética; el desencadenamiento de la guerra fría entre países capitalistas y socialistas, y el avance tecnológico de la Unión Soviética en la conquista del espacio (Dettmer y Esteinou, 1983: 76-112).

La interacción de estos factores influyó para que Estados Unidos se lanzara, entre otras cosas, a invertir grandes cantidades de recursos en investigación y desarrollo tecnológico y a preparar nuevos cuadros de personal altamente capacitado en áreas tecnológicas (Dettmer y Esteinou, 1983: 75-112).

Este nuevo impulso que se le dio a la educación permitió, por un lado, el resurgimiento de las teorías del capital humano como una forma de justificar las inversiones en escolaridad y, por otro, condujo a una nueva reforma educativa que pretendía lograr mayor eficacia y eficiencia en la formación de los recursos humanos requeridos.

La reforma propició la acentuación de la división del trabajo escolar y la adopción de la sistematización de la enseñanza. Esto, a su vez, favoreció el surgimiento de nuevas técnicas,

⁸ Coincidimos con Harry Braverman (1974) cuando sostiene que el trabajo humano se caracteriza por ser inteligente, y que esto le permite una gran adaptabilidad y la capacidad de concebir medios y fines del mismo. Cuando al trabajo obrero se le excluye de la determinación de medios y fines, y se le circunscribe a desarrollar tareas simples de manera repetitiva, se le despoja de su carácter humano.

⁹ Los obreros especializados ejercían un cierto control de la producción al determinar los procesos productivos y al contrastar y capacitar a sus ayudantes. La escuela contribuyó a minar este control al suplir a los obreros en la función de capacitación.

conocidas con el nombre genético de “tecnología educativa”, como una respuesta a la búsqueda de formas más racionales de conducir la actividad escolar. La tecnología educativa contribuiría, según sus proponentes, a solucionar la problemática educativa de una manera científica, eficiente e ideológicamente neutra¹⁰ (Cfr. Kuri y Follari, 1985).

Esta tecnología surgió en un contexto dominado por la corriente del pensamiento positivista, y de manera más específica, recibió la influencia de la teoría de la comunicación, de la teoría sistemas y de la psicología neoconductista. El pensamiento positivista concibe que el conocimiento científico debe basarse en el estudio objetivo de los hechos. Para lograr tal objetividad, es decir, para eliminar todo juicio subjetivo en el proceso de conocimiento, se privilegia la cuantificación de los hechos sobre su cualificación. La tecnología educativa, consecuente con estas concepciones, reduce la evaluación del aprendizaje escolar a la cuantificación (medición) de conductas observables (hechos), que muestren la existencia de aprendizajes.¹¹ Esta concepción y la práctica que se deriva de ella constituyen una de las determinaciones sociales de la evaluación.

A través de diversas agencias, los países industrializados promovieron vigorosamente la expansión y diversificación de la escuela, como un medio para impulsar el desarrollo socioeconómico de los países de Tercer Mundo. Paralelamente, se fomentó la adopción de un nuevo modelo educativo que pretendía hacer más racional (eficiente y eficaz) el proceso escolar. Se patrocinaron innumerables programas que, entre otras cosas, promovían la adopción de la organización departamental, la sistematización de la enseñanza y la tecnología educativa.

Como efecto de esta promoción se puede citar la promulgación en 1966 en Estados Unidos de la Ley de Educación Internacional para propiciar que las instituciones educativas de ese país orientaran a instituciones homólogas de otros países con el fin de alcanzar su desarrollo (Vasconi y Recca, 1977: 45). Como parte de esta estrategia, aquel país apoyó diversos programas de formación de profesores latinoamericanos como los que fueron coordinados por la Organización de Estados Americanos y los financiados por una asociación de universidades estadounidenses (el programa LASPAU).¹²

Los nuevos modelos educativos tuvieron una amplia y entusiasta acogida en el sistema educativo mexicano. El énfasis puesto en la escolarización, considerada como un medio para alcanzar el desarrollo socioeconómico, se adecuaba satisfactoriamente al discurso sustentado por el Estado mexicano de que la escuela es un medio para igualar las oportunidades sociales. El nuevo modelo educativo permitiría a este Estado preparar la organización escolar para hacer frente al rápido crecimiento de las instituciones educativas; para hacer un uso más eficiente y eficaz de los recursos con los que contaba y para transformar la escuela y hacerla más funcional en relación con las necesidades del sector productivo.

A través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) el Estado promovió la adopción del nuevo modelo educativo en el nivel medio superior y, sobre todo, en el superior. Esta asociación promovió la organización académica departamental, la formación de departamentos de tecnología educativa, la orientación vocacional, entre otras innovaciones (Acuerdos y declaraciones de la ANUIES, de 1971, 1972 y 1974). Además, financió

¹⁰ Un ejemplo explícito acerca de la concepción neutra de la tecnología educativa se puede encontrar en el libro Tecnología educativa. Primera parte, de Luis Gámez. En él señala que los hombres son los buenos o malos y no la tecnología (1980: 25 y 38).

¹¹ Según los teóricos neoconductistas, el aprendizaje consiste en cambios de conducta más o menos permanente.

¹² Carnoy (1974) y Puiggrós (1983) presentan innumerables testimonios acerca de las intervenciones de los países capitalistas hegemónicos en los sistemas educativos de los países del Tercer Mundo. Recomendamos ampliamente la consulta de estas dos obras.

programas de formación de maestros y publicó series de libros dirigidos a profesores, donde se promovía la sistematización de la enseñanza y el uso de la tecnología educativa.¹³

Posteriormente, en los niveles escolares elemental y medio básico, y en la educación para adultos, se organizó el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a concepciones neoconductistas y se adoptó la sistematización del aprendizaje. La Secretaría de Educación Pública editó libros de amplio tiraje orientados hacia la difusión de la tecnología educativa (Cfr. Kuri y Follari, 1985: 61). Estas fueron sólo algunas de las acciones que diversas instituciones realizaron para la adopción del nuevo modelo educativo en México.

En la actualidad no existe el entusiasmo que se vivió en los años setentas por la utilización de la tecnología educativa como medio para resolver la problemática escolar. Sin embargo, las propuestas alternativas no adquieren todavía la fuerza necesaria para desplazarla; consecuentemente, la tecnología educativa se mantiene aún en nuestro sistema educativo con plena vigencia.

Predominio de la medición sobre la evaluación

La limitada concepción positivista de la evaluación ha mantenido a esta última firmemente atada a la medición del aprendizaje. En efecto, con mucha frecuencia la evaluación se reduce a la medición del aprendizaje.

La Ley Federal de educación mexicana de 1973, vigente en la actualidad, incurre en esta reducción. En su artículo 47 señala que la evaluación "...comprenderá la medición de los conocimientos de los educandos en lo individual...", y no indica otra consideración. En la vida diaria de la escuela se hace referencia a la evaluación cuando en la práctica se desarrollan procesos de medición. Esta confusión se encuentra incluso en libros sobre medición o evaluación escritos por especialistas en estas ramas.¹⁴ Díaz Barriga (1984, 1982) argumenta que incluso la evaluación educativa carece de sustento teórico propio, y que en la actualidad su discurso se fundamenta en la teoría de la medición.

Cuando el maestro pretende evaluar los aprendizajes ocurridos en alguna unidad temática, generalmente realiza una serie de mediciones o apreciaciones y emite un juicio en forma de calificación numérica. Usualmente aplica una prueba escrita con la pretensión de cuantificar los aprendizajes. Además, es común que para su evaluación utilice "evidencias" complementarias sobre el trabajo escolar desempeñado por el estudiante; por ejemplo, la elaboración de tareas, ensayos, trabajos o informes relacionados con la temática correspondiente. Frecuentemente el maestro utiliza otro tipo de información no relacionada con la temática que él imparte, como su apreciación sobre la conducta, el aseo y la apariencia personal del estudiante; la asistencia y la puntualidad, y en ocasiones sus consideraciones sobre aspectos tales como el auxilio que algunos alumnos le presten en el control y supervisión de la conducta del resto de sus compañeros, el respeto a su autoridad y a las reglas en el salón de clase, y la presentación y puntualidad en la entrega de trabajos.

A cada "evidencia" el maestro le asigna arbitrariamente una cifra numérica que pretende representar alguna cantidad de aprendizaje; las cuantificaciones se integran a través de ponderaciones arbitrarias y el docente emite un juicio en forma de calificación. Por arbitrario queremos significar que el maestro determina dichas cuantificaciones de manera subjetiva y

¹³ Tres de estos libros tienen como tema la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

¹⁴ Díaz Barriga (1982): 21 y 22) presenta un gran número de ejemplos a este respecto.

sistematizada, más no necesariamente de manera caprichosa. O sea, que la asignación de cifras y ponderaciones se hace sistemáticamente con cada estudiante; empero, no se basa en algún criterio objetivo, sino en decisiones subjetivas del maestro.¹⁵ Este procedimiento cumple más con un requisito administrativo que con un medio de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, tiene más relación con la función de acreditar y certificar el conocimiento, y la consecuente selección-estratificación, que con la promoción y apoyo que debería darse al aprendizaje.

Algunos podrían verse tentados a argumentar que la medición se realiza con la aplicación de exámenes escritos, cuidadosamente (“científicamente”) elaborados que proporcionan evidencia objetiva y equitativa del aprendizaje.¹⁶ Esta es una creencia muy difundida en el medio educativo y fuera de él que ha contribuido a fortalecer la determinante de la evaluación a la cual hemos llamado predominio de la medición sobre la evaluación.

Las técnicas de medición carecen del sustento epistemológico que les permite generar conocimientos científicos acerca del aprendizaje escolar.¹⁷ Para medir el aprendizaje, es decir, para asignar números que lo representan cuantitativamente, es necesario que exista una estrecha correspondencia entre las características de los números (es decir, las matemáticas). Esta correspondiente es conocida como isomorfismo en la medición.¹⁸

Empero, las diferentes teorías del aprendizaje no han desarrollado, hasta el momento, algún modelo explicativo del comportamiento de los aspectos cuantitativos del aprendizaje ni de su interrelación con los aspectos cualitativos. Consecuentemente, no es posible determinar si existe o no tal isomorfismo. Por ejemplo, en las matemáticas no existen bases objetivas para establecer la cantidad de aprendizaje que representa el resolver una ecuación de primer grado, o encontrar la ecuación de una parábola, o de aplicar la regla de tres compuestas. Tampoco se puede cuantificar cuál de esas tres operaciones “vale” más o menos, y no se tiene aún la base para determinar las transformaciones cuantitativas del aprendizaje cuando se pasa de resolver una ecuación de primer grado a una de segundo.

Si la isomorfía en la medición del aprendizaje no se puede comprobar, entonces las matemáticas no deberían ser utilizadas para representar cuantitativamente a éste. Por lo tanto, no resulta válido efectuar ni la operación aritmética más sencilla. Consecuentemente, las adiciones, las multiplicaciones y divisiones y, por lo mismo, las ponderaciones y promedios que con frecuencia obtienen los maestros con los resultados de las mediciones, no tienen validez alguna.

¹⁵ No existen elementos objetivos que permitan asignarle, por ejemplo, a cada tarea realizada un punto, a cada ensayo nueve y al examen un total de treinta puntos y que estos valores numéricos representen cantidades de aprendizaje. De manera semejante, tampoco existen criterios objetivos y válidos para asignar ponderaciones para constituir una calificación numérica. Como, por ejemplo, llegar a la determinación de que la calificación final de una asignatura estará constituida en un 60% por los resultados de los exámenes, 25% por los ensayos y el restante 15% por las tareas entregadas. ¡Qué arroje la primera piedra del maestro que no haya hecho algo semejante!

¹⁶ Cualidades que Horace Mann atribuye a este tipo de exámenes (Ebel, 1972: 19-20).

¹⁷ Las argumentaciones que se presentan a continuación, relativas a esta temática, fueron sintetizadas de un trabajo anterior del autor titulado “Crítica a la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar”, próximo a publicarse.

¹⁸ Cabe señalar que la isomorfía que se busca es en un nivel determinado de abstracción aprendizaje y la abstracción de los números. Las matemáticas tienen tres propiedades fundamentales que son de nuestro interés aquí: la identidad, la ordinalidad y la aditividad. Si la isomorfía fuese absoluta, respecto de estas tres propiedades, entonces al aspecto cuantitativo del aprendizaje se comportaría de acuerdo a dichas propiedades. Esto querría decir que un aprendizaje “valdrá” lo mismo siempre, independientemente del contexto en que se desarrolle o quien lo elabore; se podrían ordenar los aprendizajes de mayor a menor o viceversa, de manera válida y consistente; y si un aprendizaje valiese cinco puntos y otro siete, entonces el que “alcance” los dos, tendrá doce puntos de aprendizaje.

La solución que las técnicas de medición proponen para subsanar la carencia de los aspectos cuantitativos de cualquier atributo en el desarrollo teórico, incluso el aprendizaje, es de naturaleza técnica. Proponen un modelo probabilístico que relaciona los resultados obtenidos por un estudiante al resolver un examen y el nivel de aprendizaje del sujeto. El modelo más utilizado, el “lineal o sumativo”, establece que existe una relación rectilínea entre el número de aciertos en un examen y el aprendizaje del sujeto.¹⁹

Los supuestos en los que se fundamenta el modelo parten de que la relación entre el comportamiento de respuesta a un solo reactivo y el aprendizaje de un sujeto es una línea curva, con forma de “s” alargada, inclinada y ascendente, llamada línea de trazo; de tal suerte que frente a un mayor aprendizaje del sujeto, existe una mayor probabilidad de que conteste correctamente en reactivo particular. Este supuesto no implica que las diversas líneas de trazo correspondientes a cada reactivo de un examen tenga la misma forma. Sin embargo, se desconoce el comportamiento de los estudiantes al resolver los reactivos de una prueba dependiendo del grado de aprendizaje que hayan alcanzado (esto es precisamente lo que el modelo intenta establecer), por lo que no es muy factible que se conozca su comportamiento ante cada uno de los reactivos de prueba. Consecuentemente, no se tienen las bases suficientes para afirmar que las líneas de trazo tengan forma de “s”.

El segundo supuesto establece que la suma de las líneas de trazo de los reactivos del examen proporciona una línea casi recta. Las justificaciones del supuesto son poco convincentes: se argumenta simplemente que los diversos grados de dificultad de los reactivos se compensan mutuamente y que la resultante de la suma de diferentes líneas de trazo es rectilínea (Nunnally, 1967: 70-74 y 236). Si se desconocen las líneas de trazo de cada reactivo no se puede llegar a conocer con certeza que la resultante de su suma tendrá una forma rectilínea. Además, se puede afirmar que el modelo no supera este supuesto, sino que se convierte en el supuesto mismo. Es decir, se supone una relación rectilínea, para concluir que el modelo representa una relación rectilínea.

El tercer supuesto que sustenta este modelo es la afirmación de que la totalidad de los reactivos de la prueba tienen a medir sólo el aprendizaje particular de que se trate. Como consecuencia, las respuestas que el estudiante da a los reactivos sólo dependen de su nivel de aprendizaje. Este supuesto refleja una clara posición positivista acerca del comportamiento, al considerarlo aislado de su contexto histórico-social. Se pretende ignorar con esto que el comportamiento del estudiante no depende exclusivamente de un nivel de aprendizaje específico que haya alcanzado, pues depende también de factores tales como los aprendizajes previamente adquiridos, las estrategias cognoscitivas desarrolladas por el sujeto, los aprendizajes no planeados, las relaciones de poder en la relación maestro-alumno, los rechazos y tensiones que provoca una situación de examen (Cfr. Aray, 1980), el papel que el examen juega en la acreditación y certificación del conocimiento ante la sociedad, y la consecuente relación con los procesos selectivos y estratificadores. Este supuesto no contribuye a sustentar el modelo, debido a que ignora o menosprecia el papel que juegan estos factores en el comportamiento del estudiante al resolver un examen.

Por todas las razones señaladas anteriormente, consideramos que el modelo lineal no está suficientemente sustentado para poder validar su aplicación.

Existen otros modelos, llamados de características o rasgos latentes, que proponen curvas de naturaleza logarítmica para caracterizar la relación entre el nivel de aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes en los exámenes. Para definir el modelo específico recurren al uso de complejos

¹⁹ De hecho el modelo se expresa de manera más completa: existe una relación lineal recta positiva entre la probabilidad de contestar acertadamente un número determinado de reactivos en un examen y el aprendizaje que posea el estudiante. Generalmente el maestro aplica el modelo sumativo aun cuando no lo haga de manera consciente. Asigna, por ejemplo, un puntaje de 50 a aquel estudiante que contesta acertadamente 25 de 50 reactivos, un puntaje de 60 al que acierta 30, etcétera.

procedimientos matemáticos que, estimamos, enmascaran las verdaderas carencias teóricas del modelo, con la pretensión de lograr la objetividad a través del método matemático. El análisis de estos modelos, y el de sus supuestos, no corresponde a los objetivos de este trabajo.²⁰ Sólo deseamos dejar asentado aquí que consideramos inválido suplir la construcción teórica de los aspectos cuantitativos del aprendizaje con un modelo que sólo hace propuestas técnicas, aisladas por completo del objeto que se mide²¹ y de todo contexto social e histórico donde se desarrolla el aprendizaje.

A manera de síntesis señalamos que, en la búsqueda de una pretendida objetividad, la evaluación del aprendizaje ha sido dominada y muchas veces sustituida por la medición del mismo. Aquí se han presentado argumentos suficientes para sugerir que la medición no tiene las bases epistemológicas que sustentan la cuantificación del aprendizaje, en virtud de lo cual hemos de concluir que, en la práctica, la evaluación ha estado determinada por las condiciones que le imponen las técnicas de la medición. Esta determinante tiene el efecto de reducir la evaluación a la asignación de una nota numérica, producto de mediciones que, como se mostró anteriormente, no representan ni siquiera de manera cuantitativa el aprendizaje y que, asimismo, tienen por efecto restringir el estudio del proceso enseñanza-aprendizaje a la simple aplicación de técnicas de medición y el menosprecio de los hechos socio históricos involucrados en el aprendizaje, o los que por su naturaleza más cualitativa no son susceptibles de ser medidos.

La enajenación del trabajo docente

En este inciso aportamos pruebas y argumentos para mostrar que el trabajo del maestro tiene fuertes dosis de enajenación, y sostenemos que, conforme a esta condición, el maestro contribuye alienadamente al proceso selectivo-estratificador a través de la evaluación del aprendizaje escolar.

Anteriormente señalamos que en la búsqueda de la racionalización de la actividad escolar se habían adoptado algunas de las características de la organización taylorista del trabajo. Se introdujo la división del trabajo con la intención de aprovechar de manera más eficiente y con mayor flexibilidad los recursos con los que se contaba. Una medida concreta fue la adopción de la organización departamental,²² donde cada unidad se especializó en el desempeño de una función. Se crearon departamentos de tecnología educativa, consejería, orientación vocacional, planeación evaluación, asuntos estudiantiles, etc. La formación de departamentos académicos se hizo en función de áreas disciplinarias. Los maestros fueron asignados a esos departamentos y se especializaron en una disciplina en particular.

Con la intención de hacer eficiente y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje se adoptó la “sistematización de la enseñanza”, que entre otras cosas, implica que de manera semejante a los analistas del trabajo industrial especialistas curriculares estudien minuciosamente el programa educativo de una asignatura, la descompongan en objetivos de aprendizaje reducidos, y planeen las actividades que maestros y alumnos desarrollarán para alcanzar los aprendizajes propuestos.

²⁰ Se remite la lector al análisis contenido en el artículo citado en la nota 17.

²¹ Tanto este modelo como el lineal han sido desarrollados para la medición de cualquier cualidad o característica de seres humanos y de animales de menor nivel (según Nunnally, 1967: 72). Aún cuando en esta exposición nos hemos referidos a la característica “aprendizaje”, estos modelos no hacen consideración alguna acerca del objeto de conocimiento ni mucho menos a sus relaciones sociales e históricas.

²² La departamentalización del trabajo escolar dio inicio en Estados Unidos, en la década de los sesenta. En México fue propuesto como modelo organizativo al inicio de los setenta por la ANUIES y se adoptó paulatinamente en instituciones de educación superior durante esta década (consultar Acuerdos y Declaraciones de las reuniones de ANUIES ocurridas en los años 1971, 1972 y 1974).

Inclusive se llega a sugerir y, en ocasiones a imponer, la forma como debe evaluarse el aprendizaje y aquello en lo que deben constituirse las calificaciones.²³

De esta manera se pretende excluir al maestro de la determinación de los fines de su labor educativa y de los medios con que se alcanzarán dichos fines. Se le intenta reducir al papel de simple ejecutor de acciones previamente programadas por los expertos en una determinada área disciplinaria. En estas condiciones, el trabajo no permite la satisfacción plena de la necesidad del maestro como ser humano. No se le permite manifestarse creativamente ni objetivarse en su labor como ser humano que trasciende. La única satisfacción que el maestro puede esperar de su trabajo es la precaria recompensa salarial. Por las razones antes expuestas consideramos que el trabajo docente está fuertemente enajenado.

Como habíamos señalado líneas arriba, la escuela es una institución que ha adquirido cierta autonomía respecto de la estructura económica y de otras instituciones de la superestructura, lo que le ha permitido forjar espacios donde se opone alguna resistencia a las fuerzas reproductoras dominantes. Estos espacios posibilitan cierto grado de autonomía para el trabajo docente, que a su vez permite mantener alguna resistencia a la enajenación.

Aun cuando se relativa, la enajenación del trabajo docente introduce ciertas determinaciones en el proceso educativo. Por los objetivos planteados para el presente trabajo, aquí nos circunscribiremos a analizar aquí solamente las determinaciones que afectan la evaluación escolar.

La parcialización que se hace del trabajo docente no favorece que el maestro pueda concebir la formación del estudiante como un todo, pues con frecuencia la percibe fragmentada. Es decir, el maestro no descubre las interrelaciones del conocimiento, las formas en que éste es “asimilado” y “acomodado” a las estructuras cognoscitivas previas del estudiante. Con frecuencia no detecta las rupturas de esquemas cognoscitivos, los avances y retrocesos en el aprendizaje; no reconoce las tensiones, frustraciones y satisfacciones que lo anterior conlleva, etc. Por consiguiente, la evaluación que el maestro puede hacer del aprendizaje del estudiante estará determinada por su participación parcial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, no se facilitará la indagación acerca de las condiciones que favorecen o entorpecen el aprendizaje y, en consecuencia, la contribución de este proceso será poco útil.

Por el carácter enajenado de su trabajo, el maestro es considerado como una pieza más de la maquinaria escolar, la cual hay que utilizar con un máximo de eficiencia. Se le asigna una gran cantidad de horas frente a grupo, así como programas curriculares muy “cargados”, grupos muy numerosos y poco tiempo libre disponible. Estas condiciones de trabajo determinan, en cierta medida, que el profesor no ponga en práctica procedimientos de evaluación que contribuyen de manera positiva al proceso enseñanza-aprendizaje. De la misma forma el predominio de la medición sobre la evaluación y el énfasis administrativo en la asignación de la calificación, contribuye a explicar el comportamiento del maestro, quien en la práctica se concreta a cumplir con la formalidad de asignar una calificación numérica.

²³ Un interesante ejemplo en el que se excluye al maestro de todo el proceso de evaluación del aprendizaje se encuentra en las asignaturas que imparte el departamento de matemáticas en el ITESM. Dicho departamento cuenta con el sistema automatizado de evaluación del aprendizaje (SAEA). En este sistema un grupo de expertos elabora bancos de reactivos para las diferentes asignaturas que se imparten en el departamento. Con los reactivos de los bancos se elaboran diferentes pruebas de examen para ser aplicadas a los estudiantes que cursan alguna de estas.

Función reproductora

En este inciso abordamos el estudio de la tercera determinante de la evaluación del aprendizaje escolar a la que hemos denominado “función reproductora”. En la primera determinante analizamos la subordinación de la evaluación del aprendizaje a la medición del mismo. Ahí observamos que las técnicas de medición carecen del sustento epistemológico que permita aportar información cuantitativa válida. De esto surge la interrogante siguiente: si la evaluación basada en las técnicas de medición no aporta información válida acerca del aprendizaje, entonces ¿qué factores son los que determinan las calificaciones que los maestros asignan a los estudiantes?

Con antelación señalábamos que, en su proceso reproductivo, la escuela utiliza un sistema de recompensas y castigos para inculcar (o reforzar) valores, comportamientos, características de personalidad, formas lingüísticas y de pensamiento, acordes con la posición que los individuos ocuparán en la estructura social. Asimismo, decíamos que el sistema de recompensas y castigos se basa fundamentalmente en la evaluación escolar. A continuación pretendemos aportar argumentos para apoyar estas afirmaciones, a partir de la tesis de que las calificaciones que el maestro asigna formalmente a los estudiantes deben provenir de un proceso evaluativo de sus aprendizajes.

La objetividad, es decir, la imparcialidad y justicia con que se pretende que la evaluación representa el aprendizaje, valida las calificaciones asignadas y legitima, desde el punto de vista meritocrático, la consecuente selección y estratificación. Sin embargo, algunos estudios indican que las calificaciones reflejan el aprendizaje en una medida mucho menor de lo que se esperaría. Robert Merton señala que “...las variables cognoscitivas nunca explican más que el 30% de la varianza en el puntaje promedio”. (Gintis, 1971:63). Otros estudios indican que las calificaciones están estrechamente relacionadas con características de personalidad de los estudiantes.

Bowles y Gintis, en su libro *La instrucción escolar en la América capitalista*, analizan algunos de estos estudios.²⁴ En ellos encuentran que un conjunto de rasgos de personalidad mantiene una elevada correlación (múltiple) con el promedio de calificaciones de los estudiantes del bachillerato. El poder para predecir el promedio de calificaciones escolares por medio de este conjunto de variables de personalidad supera, o mantiene, un nivel semejante, que corresponde al de las variables de tipo cognoscitivo. En un estudio de 237 individuos del último año del bachillerato de una escuela neoyorkina, realizado por estos autores en colaboración con Meyer, se encontró una correlación múltiple de 0.63 entre el promedio de calificaciones y 16 variables de personalidad, y un valor de 0.77 correspondiente a variables cognoscitivas que incluían puntajes sobre el coeficiente intelectual y de aptitudes verbal y matemática (Bowles y Gintis, 1976: 181-182).²⁵

Todavía más interesante que el elevado grado de asociación encontrado entre rasgos de personalidad y promedio de calificaciones es el patrón con que éstos se asocian. En el estudio mencionado se eliminaron primero, de manera estadística, los efectos de las variables cognoscitivas sobre las calificaciones promedio. Posteriormente se calcularon las correlaciones entre rasgos de personalidad y calificaciones promedio, y finalmente se procedió a su factorización. Al factor de mayor importancia en la predicción a las calificaciones promedio le llamaron “sumisión a la autoridad”. Los rasgos de este factor que los maestros recompensaron positivamente a través de las calificaciones (es decir, aquellos que tienen correlaciones positivas con las calificaciones promedio) son los siguientes: la perseverancia, la confiabilidad, la firmeza, la identificación con la escuela, la puntualidad, el acatamiento de órdenes, la motivación externa, el ser predecible y el “tener tacto”. Los

²⁴ En esa publicación se incluyen revisiones completas de trabajos en los que participaron los propios autores y otros en que no lo hicieron. Además, se incluyen análisis de la información proporcionada por otros trabajos.

²⁵ Los mismos autores citan un caso en el que las características de personalidad como “responsable”, “ordenado”, “no se da por vencido”, “decidido”, “perseverante”, en conjunto en educación superior tiene tres veces más poder predictivo de las calificaciones que trece variables cognoscitivas (1976: 180).

rasgos que los maestros castigaron, o sea, los que tienen relación negativa con las calificaciones fueron la creatividad, la independencia y el ser emprendedor: lo maestros recompensaron la sumisión y castigaron la autonomía del estudiante en el salón de clases. Otros dos estudios realizados por Herbert Gintis (1971) arribaron a resultados semejantes.

Aún más sorprendente que estos hallazgos es la estrecha similitud entre los rasgos de personalidad que los maestros recompensan o castigan a través de las calificaciones y los correspondientes a las calificaciones que otorgan los supervisores laborales a los trabajadores. Edwards estudió la relación entre 16 rasgos de personalidad de trabajadores industriales y la evaluación que de su rendimiento laboral realizaron unos supervisores. Encontró que tres rasgos predecían marcadamente las evaluaciones de los supervisores: la orientación a las reglas, la confiabilidad y la interiorización de las normas de la empresa (Edward, 1972, en Bowles y Gintis, 1976: 181). Bowles y Gintis concluyen que los resultados de estos estudios apoyan su “principio de la correspondencia”, que dice: “existe una correspondencia estructural entre las relaciones sociales de la escuela y las de la producción, que permite integrar diferenciadamente a los jóvenes al sistema económico” (1976: 175-178).²⁶

Los resultados de los estudios aquí presentados, aunque contundentes, no deben considerarse conclusivos. Esto es debido a que el cuestionamiento que hacen de las calificaciones otorgadas por los maestros está basado en mediciones de variables cognoscitivas y de personalidad cuya validez también debe ser cuestionada. No obstante esto, y el hecho de que hayan sido realizados en un medio social y educativo diferente al nuestro, los resultados sugieren que las calificaciones que los maestros otorgan en nuestro medio pueden tener fuertes sesgos debido a las características de personalidad de los estudiantes. Si en nuestro medio se recompensasen o castigasen los rasgos de personalidad de manera semejante a la señalada arriba, la asignación de calificaciones estaría contribuyendo a reproducir las condiciones del modo de producción vigente. Si éste fuese el caso, el patrón de asignación de calificaciones sería una más de las determinantes sociales de la evaluación del aprendizaje escolar.

Acreditación – certificación versus formación

A la evaluación del aprendizaje escolar se le asigna una doble función: la de contribuir a la elección-estratificación de los estudiantes y la de participar en su formación. Por un lado, se utiliza la evaluación para determinar una calificación escolar que, a su vez, determinará la acreditación o la no acreditación de la asignatura correspondiente. Los sucesivos juicios de acreditación que realizan los maestros en las diferentes asignaturas tendrán, a su vez, un efecto directo en la certificación de los estudios por parte de la escuela. Esta certificación conferirá a los estudiantes ciertos derechos que les permitirán incrementar sus posibilidades de ascender en la escala social y, por lo tanto, de lograr mayores derechos y recompensas sociales.

Por otro lado, la evaluación tiene la importante función de contribuir positivamente al proceso enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, a la formación de los estudiantes. La evaluación puede (y debe) convertirse en un proceso de indagación que permita identificar los avances y retrocesos en el aprendizaje, así como los factores que lo refuerzan o lo obstaculizan. (Cfr. Díaz, 1984 y Morán, 1985). Esta identificación es condición necesaria e inicial para introducir los cambios requeridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

²⁶ Las críticas que frecuentemente se hacen al principio de la correspondencia es que sus autores no toman una posición dialéctica en sus análisis y que, por lo tanto, reflejan un gran determinismo en su concepción de la función reproductora de la escuela. No consideran las existencias de fuerzas de oposición que se resisten y generan ciertos espacios de autonomía, que a pesar de ser relativa, tiene gran importancia, puesto que sin ella no se podría considerar la posibilidad del cambio (Cfr. Apple, 1980, 1979; Giroux; 1983, 1981^a, 1981b).

El proceso reproductor de la escuela está más centrado en inculcar y reforzar diferenciadamente la ideología, los valores, las formas de comportamiento y de pensamiento necesarios para reproducir las relaciones sociales de producción que en transmitir y acrecentar el conocimiento y el aprendizaje. De tal manera, el proceso evaluativo escolar pone mayor énfasis en la función selectiva y estratificadora a través de la acreditación y certificación que en la función formativa. Esta afirmación la sustentamos en los siguientes razonamientos:

- 1) El predominio de la medición sobre la evaluación sobrevalora la cuantificación del aprendizaje; promueve la utilización de técnicas (de dudosa validez) para brindar información “objetiva” que contribuya al proceso selectivo, y menosprecia el conocimiento sobre los elementos que condicionan y limitan el proceso de enseñanza aprendizaje;
- 2) Como habíamos señalado con anterioridad, la naturaleza enajenada del trabajo docente, y las condiciones particulares en que se desempeña, propician el empleo de la evaluación con su función acreditadora-certificadora y no favorecen el desempeño de su función formativa.
- 3) La evidencia revisada aquí sugiere que el patrón de recompensas y castigos que se instrumenta a través de las calificaciones asignadas por el maestro contribuye al proceso selectivo estratificador.

Además, las condiciones en que se desarrolla el trabajo escolar del estudiante también favorecen el predominio de la función acreditadora-certificadora sobre la formativa.

Las relaciones sociales escolares han contribuido de manera significativa a someter el trabajo académico de los estudiantes a una condición de enajenamiento. Los especialistas escolares, y en ocasiones el maestro, determinan los contenidos que el estudiante debe aprender, las estrategias que debe utilizar y las formas como se evaluará su trabajo. Es decir, el estudiante es excluido de la determinación de los fines y medios de su trabajo escolar; en consecuencia, éste frecuentemente no satisface sus necesidades formativas. Hay que añadir que las recompensas que se otorgan al trabajo del estudiante son de naturaleza externa al mismo. El trabajo académico no es recompensado por su contribución a la formación del estudiante, sino a través de calificaciones. De esta manera, el trabajo escolar se transforma en mercancía que puede ser intercambiada de manera semejante a una transacción comercial. Se intercambia trabajo académico por créditos, y éstos a su vez por un certificado.

Estas condiciones en las que se desarrolla el trabajo escolar del estudiante contribuyen a determinar el predominio de la función acreditadora-certificadora de la evaluación sobre la función formativa. El estudiante orienta su trabajo escolar y su desempeño en la evaluación hacia la acreditación y posterior certificación, y deja para un segundo término su aprendizaje y formación.²⁷

Empero, existen estudiantes que se oponen a las condiciones de enajenamiento de su trabajo escolar que les imponen las relaciones sociales escolares y presentan una posición contestataria. En ocasiones, optan por rechazar dichas condiciones y desertan de la escuela, o simplemente buscan formas alternas de resistir a la reproducción y presentan comportamientos que burlan o desafían las condiciones que no les favorecen, tales como, aparentar conductas que no se poseen, valores que no se han interiorizado, aprendizajes que no han elaborado, etc.²⁸ No obstante, las conductas

²⁷ Frecuentemente los maestros reprochan a sus alumnos que sólo estudian para pasar los exámenes y no para aprender. Dadas las condiciones enajenantes a las que se somete el trabajo del estudiante, ¿será válido hacer semejante reproche?

²⁸ Así, encontramos con frecuencia que los estudiantes copian en los exámenes, plagian los trabajos y aparentan docilidad y sometimiento cuando no existen.

contestarías no tienen la intención o la fuerza suficiente para invertir el predominio de la acreditación sobre la formación.

Conclusiones

Las determinantes de la evaluación del aprendizaje escolar analizados aquí tienen sus raíces en la función reproductora que desarrolla la escuela. Estas determinantes no sólo afectan la evaluación del aprendizaje, sino también de manera directa o indirecta, todas las actividades y funciones que desempeña la escuela. Por el hecho de fundamentar sus raíces fuera del trabajo escolar, los efectos que tienen estas determinantes no pueden ser contrarrestados por acciones individuales de los maestros o por transformaciones operadas dentro de la institución. Para que estas determinantes cambiasen significativamente, serían necesarias transformaciones profundas en las relaciones sociales imperantes.

Sin embargo, este hecho no debe conducirnos al pesimismo o a la indiferencia. Sostenemos firmemente la opinión de que es posible conducir la función evaluativa por caminos menos alineados, contribuyendo, de esta manera, a crear espacios que permitan la transformación del proceso educativo en beneficio de las mayorías del país.

Si el maestro se hace consciente de las determinantes de la evaluación y desea realizar una práctica que contribuye favorablemente a la superación del proceso enseñanza-aprendizaje, puede llevar a cabo un gran número de acciones. A continuación sugerimos algunas de ellas (que serán objeto de un estudio posterior):

1. En la medida de lo posible, se sugiere separar las funciones de evaluación y acreditación. Por un lado se puede conducir la evaluación con un sentido positivo que contribuya a la formación del estudiante, convirtiéndola en un proceso de indagación que revele los factores que obstaculizan o favorecen el proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se puede realizar la función de acreditación que se le demanda al maestro. Remitimos al lector a consultar a Díaz Barriga (1982) y a Morán Oviedo (1985), quienes analizan con más detalle esta propuesta.
2. Si se concibe el aprendizaje como un proceso integral y dinámico del conocimiento de la realidad, donde los esquemas cognoscitivos cambian continuamente en una forma no lineal (con avances y retrocesos, con frustraciones y satisfacciones), entonces se puede involucrar la evaluación concebida como un proceso de indagación –en todo el proceso de enseñanza aprendizaje y no únicamente al finalizar una unidad de aprendizaje o un periodo escolar; además, se puede conducir la evaluación hacia el aprendizaje, considerado como un todo integrado y no meramente hacia la constatación de la existencia de conductas fragmentadas.
3. El maestro puede utilizar toda su imaginación y creatividad para encontrar nuevos procedimientos que le permitan descubrir los factores que conforman el proceso educativo y tomar la iniciativa y el control de la evaluación. Puede involucrar a sus mismos estudiantes comprometiendo su participación activa en su propia evaluación y formación (Cfr. Morán, 1985), e instrumentar procedimientos alternos o complementarios a los exámenes, para detectar los avances y retrocesos en el aprendizaje, las dificultades y aciertos en la enseñanza, etcétera.
4. El maestro puede someter a reflexión de manera individual o en grupo (en academias de asignatura), las condiciones de enajenamiento a que pretende someterse su trabajo docente, y la función de reproducción en que participa. A partir de esta reflexión, puede tomar la decisión de participar en la evaluación de una manera no alienada, siguiendo las sugerencias mencionadas en los incisos anteriores, o bien otros caminos que conduzcan al uso de la

evaluación en un sentido positivo, y no para cumplir simplemente funciones coercitivas, de control o de sometimiento.

BIBLIOGRAFÍA

ALTHUSSER, Louis, "Ideología y aparatos ideológicos de
1977 Estado. (Notas para una investigación)", en *Posiciones*, pp. 69-125.

ANUIES, *Acuerdos y Declaraciones de Villahermosa*, 1971; de
Tepic, 1972, de Veracruz, 1974.

APPLE, Michel W., "The Other Side of the Hidden Curricu-
1980 lum: Correspondence Theories and the Labor Pro-
cess", en *Journal of Education*, 1 (162), pp. 47-66.

-----"Reproducción ideológica, cultural y económica",
1986 en Patricia de Leonardo (comp.), *La nueva sociología
de la educación*. México, SEP-Caballito.

ARAY, Julio, "El examen, la neurosis y el examen como factor
1980 neurotizante", en Julio Aray et al., *Sadismo en la en-
señanza*. Caracas, Monte Ávila Editores.

BARKIN, David, "La educación superior: ¿una barrera al
1971 desarrollo económico?", en *El Trimestre Económico*,
núm. 23. (FCE).

BAUDELLOT, Ch. y R. Establet, *La escuela capitalista*.
1975 México, Siglo XXI.

BERNSTEIN, Basil, "Social Class, Language and Socializa-
1972 tion", en Jerome Karabel, A. H. Halsey (eds.), *Power
and Ideology in Education*. Nueva York, Oxford
University Press.

BLAU, P. M. y O. D. Duncan, *The American Occupational
1967 Structure*. Nueva York, Wiley.

BOURDIEU, Pierre y Claude Passeron, *La reproducción*.
1977 *Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.
Barcelona, Laia.

BOURDIEU, Pierre, "La escuela como fuerza conservadora:
1976 desigualdades escolares y culturas", en Patricia de
Leonardo (comp.), *La nueva sociología de la educa-
ción*. Antología. México, SEP-Caballito, 1986.

BOWLES, Samuel, "Unequal Education and the Reproduc-
1973 tion of the Social Division of Labor", en J. Karabel y A.
H. Halsey, *Power and Ideology in Education*. Nueva
York, Oxford University Press.

-----y Herbert Gintis, *La instrucción escolar en la
1981 América capitalista*. México, Siglo XXI.

-----, "I. Q. in the Class Structure", en J.
1973 Karabel y A. H. Halsey, *Power and Ideology*. Nueva
York, Oxford University Press.

BRAVERMAN, Harry, *Trabajo y capital monopolista. La*
1987 *degradación del trabajo en el siglo XX*. México,
Nuestro Tiempo.

CARNOY, Martin, *La educación como imperialismo cultu-*
1980 *ral*. México, Siglo XXI.

CEE (Centro de Estudios Educativos), *Plan nacional de edu-*
cación, comisión VII: Planeación educativa. Marco
general para la planeación educativa del país.
(Manuscrito no publicado).

CICOUREL, Aaron V. y John I. Kitsuse, "The School as a
1973 Mechanism of Social Differentiation", en J. Karabel
y A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education*.
Nueva York, Oxford University Press.

CLARK, Burton R., *The Open Door College: a Case Study*.
1960 Nueva York, McGraw-Hill.

CHÁVEZ, Alfredo, "Nutrición: problemas y alternativas",
1979 en Pablo González Casanova y E. Florescano (eds.).
México, hoy. México, Siglo XXI.

DAVIS, Kingsley y Wilbert E. More, "Algunos fundamentos
1974 de la estratificación", en Claudio Stern (comp.), *La*
desigualdad social. México, SEP-Setentas-Diana.

DETTMER, Jorge A. y Ma. del Rosario Esteinou, *Enfoques*
1987 *predominantes en la economía de la educación*.
México, UAM-Xochimilco, (Cuaderno núm. 27.).

DÍAZ BARRIGA, Angel, "Problemas y retos del campo de
1987 la evaluación educativa", en *Perfiles Educativos*,
núm. 37.

-----, "Tesis para una teoría de la evaluación y sus
1987 derivaciones en la docencia", en *Perfiles Educativos*,
núm. 15.

EBEL, Robert L., "Personal Traits and success in schooling
1975 and work", en *Educational and Psychological*
Measurement.

GÁMEZ Jiménez, Luis, *Tecnología educativa*, primera
1980 parte. México, Galpe.

GINTIS, Herbert, "Educación, tecnología y características
1978 de la productividad del trabajador", en Carlos Bia-
sutto (comp.), *Educación y clase obrera*. México,
Nueva Imagen, pp. 53-77.

GIROUX, Henry A., "Theories of Reproduction and Resis-
1983 tance in the New Sociology of Education: A Critical
Analysis", en *Harvard Educational Review*, 3 (53),
pp. 257-293.

- GIROUX, Henry A., "Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform", en *Interchange*, 2-3 (12), pp. 3-26
- , "Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa", en Patricia de Leonardo, *La nueva sociología de la educación*. Antología. México, SEP-Caballito, 1986, pp. 21-65.
- GÓLLAS, Manuel, "El desempleo en México: soluciones posibles", en *Ciencia y Desarrollo*, núm. 20, pp. 73-86.
- IBRD, *The Economy of México: a Basic Report*. Washington, International Bank for Reconstruction and Development.
- KARABEL, Jerome, "Community College and the Social Stratification: Submerged Class Conflict in American Higher Education", en J. Karabel y A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education*. Nueva York, Oxford University Press, pp. 232-254.
- y A. H. Halsey, eds., *Power and Ideology in Education*. Nueva York, Oxford University Press.
- KURI, Alfredo y Roberto Follari, "Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e historia", en Alicia De Alba et al., *Tecnología educativa*. México, Universidad Autónoma de Querétaro.
- LAPPE, Frances M. y Joseph Collins, *Food First: Beyond the Myth of Scarcity*. Nueva York, Ballantine Books.
- NOLL, Victor H. y Dale P. Scannell, *Introduction to Educational Measurement*. 3ª. ed.. Nueva York, Houghton Mifflin.
- NUNNALLY, Jum C., *Psychometric Theory*. Nueva York, 1967 McGraw-Hill.
- MAGAÑA, Raúl J. y Holly K. Axtelle, *Factores codeterminantes en el éxito escolar de los niños*. Querétaro, CIIDET.
- MERTON, Robert, "Bureaucratic Structure and Personality", en *Social Forces*.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio, "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal", en *Perfiles Educativos*, núm. 27-28.

- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y Teódulo Guzmán, “Una Exploración de los factores determinantes del Rendimiento escolar en la educación primaria”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 2 (1), pp. 7-27.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y José Lobo Oehmichen, “Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México: un análisis longitudinal 1960-1970”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, núm. 4, pp. 9-30.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, “Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, núm. 3, pp. 11-46.
- PARSONS, Talcott, “La educación como asignadora de roles 1985 y factor de selección social”, en María De Ibarrola (comp.), *Las dimensiones sociales de la educación*. México, El Caballito-SEP, pp. 79-90.
- PEÑA DE LA MORA, Eduardo, *Crítica a la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar*. (Próximo a publicarse).
- PNIIE, *Factores determinantes del aprovechamiento escolar*. 1980 México, CONACyT.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*. 3ª. ed.. México, Nueva Imagen.
- SAHA, L. J., “Social Structure and Teacher Effects on Academic Achievement: a Comparative Analysis”, en *Comparative Education Review*, 1 (27) pp. 68-88.
- SCHIEFELBEIN, E. y J. Simmons, “Los determinantes del 1980 rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo”, en *Educación hoy :perspectivas latinoamericanas*, 60 (10) pp. 1-46.
- SEWELL, William H. y Vimal P. Shah, “Socioeconomic 1967 Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education”, en J. Karabel y A.H. Halsey, *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press.
- THEISEN, G. L., P.P.W. Achola, F.M. Boakari, “The 1982 Underachievement of Cross-National Studies of Achievement”, en *Comparative Education Review*, 1 (27) pp. 69-88.
- VASCONI, Tomás e Inés Recca, “Modernización y crisis en 1976 la Universidad Latinoamericana”, en Guillermo Larbarca et al, *La educación burguesa*. 2a. Ed. México, Nueva Imagen.