

902/32  
25c

**Philippe Perrenoud**

# La evaluación de los alumnos

**De la producción de la excelencia  
a la regulación de los aprendizajes.  
Entre dos lógicas**



**COLIHUE**

Alternativa  
pedagógica  
BIBLÍOTECAS

Y



- Weiss, J. (1993), "Interaction formative et régulation didactique", en Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé, pp. 113-122.
- Weiss, J. y Wirthner, M. (1991), *Enseignement renouvelé du français, premiers regards sur une rénovation*, Cousset, DeVal-IRDP.
- Wiggins, G. (1989), "A true test: Toward more authentic and equitable assessment", en *Phi Delta Kappa*, 70, pp. 703-714.
- Wiggins, G. (1989), "Teaching to the (authentic) test", en *Educational Leadership*, 46, Nº 7, pp. 41-47.
- Wirthner, M. (1993), "Rénovation de l'enseignement du français et évaluation formative: histoire d'une occasion manquée", en Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé, pp. 99-111.
- Wirthner, M., Martin, D. y Perrenoud, Ph. (dir.) (1991), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé.
- Woods, P. (1983), *Sociologie and the School. An Interactionist Point of View*, Londres, Routledge y Kegan.
- Young, M. (dir.) (1971), *Knowledge and Control*, Londres, Colliery MacMillan.

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

La evaluación entre dos lógicas.....	7
¿Una evaluación al servicio de la selección ...?	10
¿... o al servicio de los aprendizajes?.....	13
Lo que hoy se juega.....	17
Contenido de la obra.....	20

### CAPÍTULO I

La evaluación en el principio de la excelencia y del éxito escolares.....	29
La fabricación de jerarquías de excelencia: diversidad y negociación.....	34
El éxito: una síntesis de juicios múltiples.....	44

### CAPÍTULO 2

¿De qué está hecha la excelencia escolar?.....	51
La diversidad de recursos puestos en juego.....	55
Las consecuencias para la explicación del fracaso escolar.....	60

### CAPÍTULO 3

Evaluación y orientación escolar.....	65
La pragmática de la evaluación.....	67
La arbitrariedad de las normas y los procedimientos.....	70
La evaluación: juego de negociación con armas desiguales.....	73
La división del trabajo de evaluación y de orientación.....	75
Dar forma a las esperanzas subjetivas.....	80

### CAPÍTULO 4

Los procedimientos ordinarios de evaluación: frenos para el cambio de las prácticas pedagógicas.....	85
El tiempo que queda.....	87
Una relación pervertida con el saber.....	89

¿Trabajar bajo amenaza es aprender? .....	91
Una transposición didáctica conservadora .....	92
El trabajo escolar: preparación para la evaluación .....	94
La obsesión por la equidad formal desvía de los aprendizajes de alto nivel .....	95
Una arbitrariedad poco favorable al trabajo en equipo pedagógico .....	97
¿Cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía? .....	99
<b>CAPÍTULO 5</b>	
La parte de evaluación formativa en cualquier evaluación continua .....	101
El señor Jourdain y la evaluación formativa .....	101
La regulación como voluntad y como realidad .....	104
Los obstáculos para una regulación eficaz .....	105
Una lógica del conocimiento más que del aprendizaje .....	108
Una imagen demasiado vaga de los mecanismos del aprendizaje .....	109
Las regulaciones inacabadas .....	110
Las regulaciones demasiado centradas en el éxito de la tarea .....	111
<b>CAPÍTULO 6</b>	
Hacia didácticas que favorecen una regulación individualizada de los aprendizajes .....	113
De la evaluación formativa a la regulación .....	115
Por procedimientos didácticos "todoterreno" .....	118
En la realidad, la diversidad es la regla .....	122
Apostar a la autorregulación .....	125
La comunicación como motor de la regulación .....	128
La intervención del docente como modo de regulación .....	130
¿Un realismo surrealista? .....	133
<b>CAPÍTULO 7</b>	
Un enfoque pragmático de la evaluación formativa .....	135
¿Hacer fuego con cualquier madera! .....	135
Didáctica y regulación de los aprendizajes .....	141
Una regulación por defecto: la evaluación formativa .....	149
¿Regulación del aprendizaje o de la actividad? .....	152
Estrategias de los actores y contrato didáctico .....	155

Espacios de juego y calificación de los docentes .....	158
Una evaluación económica y practicable .....	162
El pragmatismo es una doctrina .....	165
<b>CAPÍTULO 8</b>	
Ambigüedades y paradojas de la comunicación en clase .....	167
¿Concepto o eslogan? .....	168
La "Glasnost": un viejo sueño pedagógico .....	171
Comunicar para vivir comunitariamente .....	177
Competencia y búsqueda de distinción .....	179
Violencia simbólica y regulación interactiva .....	184
El precio del silencio .....	188
<b>CAPÍTULO 9</b>	
¿No toquen mi evaluación! Un enfoque sistémico del cambio .....	193
Relaciones entre las familias y la escuela .....	195
Organización de las clases y posibilidades de individualización .....	197
Didáctica y métodos de enseñanza .....	199
Contrato didáctico, relación pedagógica y oficio de alumno .....	200
Concertación, control, política del establecimiento .....	202
Programas, objetivos, exigencias .....	204
Sistema de selección y orientación .....	206
Satisfacciones personales y profesionales .....	208
El enfoque sistémico, ¿es desmovilizador? .....	211
<b>CONCLUSIÓN</b>	
La coexistencia de lógicas antagónicas .....	213
El Bueno, el Bruto y el Truhán .....	213
Una tentación: postergar la certificación para las Calendas griegas .....	217
Un contrato didáctico menos conflictivo .....	219
Trabajar sobre las verdaderas competencias .....	220
Evaluación formativa, regulación, diferenciación: las mismas cuestiones, el mismo combate .....	222
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	225

Philippe Perrenoud

# La evaluación de los alumnos

De la producción de la excelencia  
a la regulación de los aprendizajes  
Entre dos lógicas

COLIHUE



Philippe Perrenoud,

La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. / - 1ª ed. - Buenos Aires: Colihue, 2008. 256 p. ; 22x14 cm.

(Alternativa pedagógica dirigida por Alejandra Mare)

Traducción: Miguel Ángel Ruocco

ISBN 978-950-563-801-7

1. Pedagogía. 2. Didáctica. 3. Educación. I. Mare, Alejandra, dir.

II. Miguel Ángel Ruocco, trad. III. Título

CDD 370.7

Título original: *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*

Traducción de Miguel Ángel Ruocco

Directora de colección: Alejandra Mare

Diseño de colección: Cristina E. Amado

Diseño de tapa: Pablo Gauna

Ilustración de tapa: "Escuelita rural" de Antonio Berni, 1956.



I.S.B.N. 978-950-563-801-7

© Ediciones Colihue S.R.L.

Av. Díaz Vélez 5125

(C1405DCG) Buenos Aires - Argentina

www.colihue.com.ar

ecolihue@colihue.com.ar

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

IMPRESO EN LA ARGENTINA - PRINTED IN ARGENTINA

## INTRODUCCIÓN

### La evaluación entre dos lógicas

La evaluación no es una tortura medieval. Es una invención más tardía, nacida con los colegios alrededor del siglo XVII, que se ha hecho inseparable de la enseñanza de masas que conocemos desde el siglo XIX, con la escolaridad obligatoria.

¿Hubo alguna vez en la historia de la escuela consenso acerca de la forma de evaluar o los niveles de exigencia? La evaluación necesariamente estimula las pasiones, dado que estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros. Cuando se reviven los recuerdos escolares, ciertos adultos asocian la evaluación a una experiencia gratificante, constructiva, mientras que para otros evoca una serie de humillaciones. Llegados a la paternidad, los antiguos alumnos tienen la esperanza o el temor de revivir las mismas emociones a través de sus hijos. Las apuestas de la evaluación escolar, en el registro narcisista, en el de las relaciones sociales y en lo que toca a sus consecuencias (orientación, selección, certificación), son demasiado grandes para que algún sistema de calificación o de examen pueda contar perdurablemente con la unanimidad. Siempre se encuentra a alguien que denuncia la severidad o la laxitud, lo arbitrario, la incoherencia o la falta de transparencia de los procedimientos o los criterios de evaluación. Esos críticos apelan invariablemente a una defensa de las clasificaciones, a pesar de su imperfección, en nombre del realismo, de la formación de las elites, del mérito, de la fatalidad de las desigualdades...

Tarde o temprano, evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirán el progreso en la trayectoria escolar, la selección para ingresar en la enseñanza secundaria, la orientación hacia distintas modalidades de estudio, la calificación para ingresar al mercado de trabajo y a menudo la obtención efectiva de empleo. Evaluar es también privilegiar una manera de ser en la clase y en el

mundo, valorizar formas y normas de excelencia, definir a un alumno modelo, aplicado y dócil para algunos, imaginativo y autónomo para otros... En vista de lo que está en juego, ¿cómo soñar con un consenso acerca de la forma o el contenido de los exámenes o de la evaluación continua practicada en clase?

Por otra parte, los debates de hoy están ligados a una nueva crisis de valores, de la cultura, del sentido de la escuela (Develay, 1996). Sin embargo, sería un error creer que estos debates siguen a la edad de oro de una evaluación triunfante e indiscutida. Alrededor de la norma y de las jerarquías de excelencia, ninguna sociedad vive en la tranquilidad y el consenso. Más bien, la cuestión es saber si cada época reinventa, a su manera y en su idioma, las imágenes impuestas de un debate de siempre, o si se trata hoy de *algo nuevo*. Aprisionados en el presente, siempre estamos deseosos de creer que la historia se despliega ante nuestros ojos. Por el contrario, los historiadores nos enseñan que nos debatimos en querellas casi rituales, que se replantean de década en década, en un lenguaje lo bastante innovador como para ocultar la perennidad de las posiciones y las oposiciones. No es una idea nueva que la evaluación puede ayudar al aprendizaje del alumno. Desde que existe la escuela, los pedagogos se rebelan contra las notas y quieren poner la evaluación al servicio del alumno, más que al del sistema. No se terminan de redescubrir esas evidencias y cada generación cree que "ya nada será como antes". Lo que no impide a la siguiente proseguir el mismo camino y conocer las mismas desilusiones.

Eso significa que nada se transforma de un día para el otro en el mundo escolar; que el peso del pasado es demasiado fuerte, en las estructuras, en los textos y sobre todo en las cabezas, para que una idea nueva pueda imponerse rápidamente. El siglo XX ha demostrado la fuerza de inercia del sistema, más allá de los discursos reformistas. En tanto muchos pedagogos han creído enjuiciar definitivamente a las notas, estas están todavía allí, y bien arraigadas, en numerosos sistemas escolares. Mientras que la denuncia de la *indiferencia a las diferencias* (Bourdieu, 1966) se extiende desde hace décadas, acompañada por defensas vibrantes de la educación a medida y las pedagogías diferenciadas, los niños de la misma edad son siempre constreñidos a seguir el mismo programa. Una visión pesimista de la historia de la escuela podría poner el acento en el inmovilismo.

Sin embargo, la escuela cambia... lentamente. Desde luego, la mayoría de los sistemas dicen querer favorecer una pedagogía diferenciada y una más vigorosa individualización de los trayectos formativos. También la evaluación evoluciona. En determinados grados, en ciertos tipos de escuela, las notas han desaparecido... Hablar de evaluación formativa ya no es patrimonio de algunos marcianos. Es posible que estemos pasando —muy lentamente— de la medida obsesiva de la excelencia a una observación formativa, al servicio de la regulación de los aprendizajes. No obstante, ¡aún no ha terminado la partida!

Este libro intenta mostrar la complejidad del problema, que se refiere a la diversidad de las lógicas de trabajo, a sus antagonismos, al hecho de que la evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo y, continuamente, a la *articulación de la selección y la formación*, del reconocimiento y la negación de las desigualdades.

El lector no encontrará aquí un modelo ideal de evaluación formativa, y menos aún una reflexión acerca de la medida. El enfoque *sociológico* no ignora los aportes de la docimología, de la psicometría, de la psicopedagogía, de la didáctica. No es mi objetivo reforzar la crítica racionalista de las prácticas, en nombre de una concepción más coherente y más científica de la evaluación, ni agregar algo a los modelos prescriptivos. La mirada es más descriptiva. En principio, la tarea consiste en demostrar que "todo está conectado", que no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar.

Esto no quiere decir que la obra adopte un punto de vista completamente alejado de la realidad de las cosas. Es posible imaginar una sociología de la evaluación sin compromiso alguno, que se limitaría a dar cuenta de la diversidad y la evolución de las prácticas y los modelos. No pretendo tal distanciamiento. La evaluación formativa es una pieza sustancial en un dispositivo de pedagogía diferenciada. Quien rechaza el fracaso escolar y la desigualdad ante la escuela necesariamente se pregunta: ¿cómo hacer de la regulación continua de los aprendizajes la lógica prioritaria de la escuela?

Este compromiso en favor de las pedagogías diferenciadas (Perrenoud, 1996 b, 1997 e) no debería desviar el análisis lúcido de las prácticas y los sistemas. ¡Al contrario! No hay ejemplo de cambio importante que no se haya afirmado en una visión muy realista de las restricciones y contradicciones del sistema educativo.

Evidentemente, resulta simplificador describir la evaluación como oscilante solo entre *dos* lógicas. En realidad, hay en ella muchas otras, incluso más pragmáticas. Antes de regular los aprendizajes, la evaluación regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula y, por otro lado, las relaciones entre la familia y la escuela, o entre los profesionales de la educación. Una mirada sociológica intenta constantemente considerar a la vez las lógicas del sistema —que se refieren al tratamiento de las diferencias y las desigualdades— y las lógicas de los actores, que remiten a las apuestas más cotidianas de la coexistencia, de control, de poder.

Por consiguiente, examinaré enseguida las dos lógicas principales del sistema —una tradicional, otra emergente—, invitando al lector a no olvidar que ellas no agotan la realidad ni el sentido de las prácticas.

### ¿Una evaluación al servicio de la selección...?

Tradicionalmente, la evaluación en la escuela está asociada a la *fabricación de jerarquías de excelencia*. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos. Muy a menudo, se mezclan estas dos referencias, con una que domina. En la elaboración de los baremos, mientras que ciertos profesores parten de exigencias preestablecidas, otros construyen su baremo *a posteriori*, en función de la distribución de los resultados, aunque sin llegar a poner sistemáticamente la mejor nota posible al trabajo “menos malo”.

En el curso del año escolar los trabajos de control, las pruebas de rutina, los interrogatorios orales, la calificación mediante notas de los trabajos personales y de conjunto, fabrican “pequeñas” jerarquías de excelencia, de las cuales ninguna es decisiva, pero cuya acumulación y suma *prefiguran* la jerarquía final:

- ya sea porque ella se basa ampliamente en los resultados obtenidos en el curso del año, cuando la evaluación continua no es duplicada por pruebas estandarizadas o exámenes;
- ya sea porque la evaluación en el curso del año funciona como un entrenamiento para el examen (Merle, 1996).

Esta anticipación juega un papel principal en el contrato didáctico que se establece entre el docente y sus alumnos, así como en las

relaciones entre la familia y la escuela. Como lo demostró Chevallard (1986 a) en relación con los profesores de matemáticas de la enseñanza secundaria, las notas participan de un *trato mercantil*, o por lo menos de un *acuerdo*, entre el docente y sus alumnos. Permiten al primero hacer trabajar a los segundos, obtener su aplicación, su silencio, su concentración, su docilidad; todo destinado al objetivo supremo: superar el año. La nota es un *mensaje* que, en principio, no dice al alumno lo que sabe, sino *lo que le puede suceder* “si continúa así” hasta fin de año. Mensaje tranquilizante para algunos, inquietante para otros, que se dirige también a los padres, con el requerimiento implícito o explícito de intervenir “antes que sea demasiado tarde”. La evaluación, cuando se comunica a la familia, tiene por función *prevenir*, en el doble sentido de impedir y de advertir. Pone en guardia contra el fracaso que se perfila o, al contrario, tranquiliza, con el añadido de “¡a condición de que dure!” Cuando las cartas están echadas, prepara los ánimos para lo peor. Una decisión de repetición o de no admisión en una sección exigente no hace en general más que confirmar los pronósticos desfavorables comunicados, mucho antes, al alumno y a su familia.

Así como los pequeños arroyos confluyen en grandes ríos, las pequeñas jerarquías se combinan para formar jerarquías globales, en cada disciplina escolar, en el programa de conjunto, para un trimestre, para un año escolar; en definitiva, para el conjunto de un ciclo de estudios. Aun refiriéndose a formas y normas de excelencia muy distintas, esas jerarquías tienen en común que informan más acerca de la posición de un alumno en un grupo, o sobre su distancia con respecto a la norma de excelencia, que acerca del contenido de sus conocimientos y competencias. Sobre todo, dicen si el alumno es “mejor o peor” que sus condiscípulos. La misma existencia de una escala que se ha de utilizar crea la jerarquía, a veces a partir de pocas cosas. Amigues y Zerbato-Poudou (1996) recuerdan esta sencilla experiencia: se entrega para corregir un número de trabajos heterogéneos a un conjunto de profesores, cada uno de los cuales establece una distribución en campana, aproximadamente como la famosa curva de Gauss. Entonces se sacan todos los trabajos situados en la parte media de la distribución y se dan los trabajos restantes a otros correctores. Lógicamente, podría esperarse una distribución bimodal. Nada de eso: cada evaluador recrea una distribución “normal”. Se obtiene el mismo resultado si no se conserva más que la mitad inferior o superior de un primer lote. Los



evaluadores crean las separaciones, que se atienen más a la escala y al principio de la clasificación que a las distancias significativas entre los conocimientos o las competencias de unos y otros.

Una jerarquía de excelencia no es nunca el reflejo puro y simple de la "realidad" de las diferencias. Ellas existen de por sí, pero la evaluación elige darles, en un momento determinado, según criterios definidos, una *imagen pública*. Las mismas distinciones pueden dramatizarse o trivializarse según la lógica de acción puesta en práctica, pues no se evalúa por evaluar, sino para fundamentar una *decisión*. Al término del año escolar o del ciclo de estudios, las jerarquías de excelencia dirigen la prosecución normal de la trayectoria escolar o, si hay selección, la orientación hacia tal o cual sección. Más globalmente, a lo largo de la trayectoria, rigen lo que se denomina éxito o fracaso escolares. En efecto, establecida según una escala muy diferenciada —a veces hasta el décimo de punto—, una jerarquía de excelencia se transforma con facilidad en *dicotomía*: basta con introducir un *punto de corte* para fabricar conjuntos considerados homogéneos: por un lado, los que repiten son relegados a los estudios preprofesionales o entran en el mercado de trabajo a los quince o dieciséis años; por el otro, los que progresan en la trayectoria y se abren camino hacia los estudios prolongados.

La otra función tradicional de la evaluación es la de *certificar los conocimientos adquiridos ante terceros*. Un diploma garantiza a los potenciales empleadores que su portador ha recibido una formación, lo que permite contratarlo sin hacerlo pasar por nuevos exámenes. Una forma de certificación análoga funciona también en el interior de cada sistema escolar, de un ciclo de estudios al siguiente, lo mismo que entre años escolares. Aunque menos visible, pues no existe el equivalente de un mercado de trabajo, el mercado de la orientación permanece bajo el control del sistema educativo.

Una certificación no informa mucho sobre el detalle de los saberes y las habilidades adquiridas ni sobre el nivel de dominio alcanzado precisamente en cada área cubierta. Garantiza sobre todo que un alumno sabe *globalmente* "lo que debe saber" para acceder al grado siguiente en la trayectoria escolar, ser admitido en una determinada orientación o iniciarse en un oficio. Entre profesores de grados o ciclos sucesivos de estudio, entre la escuela y los empleadores, el nivel y el contenido de los exámenes o de la evaluación son, seguramente,

apuestas recurrentes. Sin embargo, en el marco del funcionamiento regular del sistema, "se hace como si" los que evalúan supieran lo que tienen que hacer y se les otorga cierta *confianza*. El interés de una certificación establecida reside precisamente en no tener que ser controlada punto por punto, en servir de *pasaporte* para el empleo o una formación ulterior.

En el interior del sistema escolar, la certificación es sobre todo un modo de regulación de la división vertical del trabajo pedagógico. Lo que con ella se certifica al profesor que se encarga de los alumnos procedentes del nivel o el ciclo anterior, es que podrá trabajar *de la manera habitual*. Lo que ella cubre no es por entero independiente del programa y de los logros mínimos. Eso puede variar mucho de un establecimiento a otro, en función del nivel efectivo de los alumnos y de la actitud del cuerpo docente.

En todo caso, la evaluación no es un fin en sí. Es un engranaje en el funcionamiento didáctico y, más generalmente, en la selección y la orientación escolares. Sirve a la vez para controlar el trabajo de los alumnos y para administrar los flujos.

### ¿... o al servicio de los aprendizajes?

La escuela se ha acomodado durante tanto tiempo a las desigualdades de éxito que estas parecen situarse "en el orden de las cosas". Lo que importaba, ciertamente, era que la enseñanza fuera correctamente dispensada y que los alumnos trabajaran; pero la pedagogía no pretendía un milagro: no podía más que "revelar" la desigualdad de las aptitudes (Bourdieu, 1966). En esta perspectiva, la evaluación formativa no tenía mucho sentido: la escuela enseñaba y los alumnos aprendían, si poseían la voluntad y los medios intelectuales para ello. La escuela no se sentía responsable de los aprendizajes; se limitaba a ofrecer a todos la ocasión de aprender: ¡a cada uno le tocaba aprovecharla! Hasta un período reciente, la noción de igualdad de oportunidades no significaba otra cosa que el hecho de que cada uno tuviera acceso a la enseñanza, sin trabas geográficas o financieras, sin que se tuviera en cuenta su sexo o su condición de origen.

Cuando Bloom, en los años sesenta del siglo pasado, propugnó una *pedagogía del dominio* (1972, 1976, 1979, 1988), introdujo un postulado completamente nuevo. Señaló que, por lo menos al nivel de

la escuela obligatoria, "todo el mundo puede aprender": el 80% de los alumnos pueden dominar el 80% de los conocimientos y las habilidades inscriptas en el programa, a condición de que se organice la enseñanza de manera de individualizar el contenido, el ritmo y las modalidades de aprendizaje en función de objetivos definidos con claridad. De pronto, la evaluación llegaba a ser el instrumento privilegiado para una *regulación* continua de las intervenciones y las situaciones didácticas. En la perspectiva de una pedagogía del dominio (Huberman, 1988), su papel ya no era el de fabricar jerarquías, sino el de tener en cuenta las adquisiciones y los modos de razonar de *cada* alumno lo suficiente como para ayudarlo a progresar en el sentido de los objetivos. Así nació, si no la idea misma de evaluación formativa —desarrollada originalmente por Scriven (1967) a propósito de los programas—, al menos su transposición a la pedagogía y a los aprendizajes de los alumnos.

¿Qué hay de nuevo en esta idea? En el curso del año, ¿no se sirven todos los profesores de la evaluación para ajustar el ritmo y el nivel global de su enseñanza? ¿No se conocen numerosos docentes que utilizan la evaluación de manera más individualizada, para determinar mejor las dificultades de algunos alumnos e intentar remediarlas?

Toda acción pedagógica reposa sobre una parte intuitiva de evaluación formativa, en el sentido de que hay inevitablemente un mínimo de regulación, en función de los aprendizajes o al menos de los funcionamientos observables de los alumnos. Sin embargo, para que llegue a ser una práctica realmente nueva, sería preciso que la evaluación formativa sea la *regla* y se integre a un dispositivo de pedagogía diferenciada. Es este carácter *metódico, instrumentado y constante* el que la aleja de las prácticas comunes. Por consiguiente, sería jugar con las palabras afirmar que todo docente, constantemente, realiza una evaluación formativa, al menos en el sentido pleno de la expresión.

Si la evaluación formativa no es otra cosa que una manera de regular la acción pedagógica, ¿por qué no es una práctica corriente? Cuando un artesano elabora un objeto, no cesa de observar el resultado para ajustar sus gestos y si hace falta "corregir el tiro", expresión común que designa una facultad humana universal: el arte de dirigir la acción prevista, en función de sus resultados provisionales y de los obstáculos encontrados. Cada profesor dispone de ella, como todo el mundo. Pero se dirige a un grupo y regula su acción en función de la dinámica de conjunto, del nivel general y de la distribución de los resultados,

más que de las trayectorias de cada alumno. La evaluación formativa introduce una ruptura, porque propone *desplazar esta regulación al nivel de los aprendizajes, e individualizarla*.

Ningún médico se preocupa por clasificar a sus pacientes, de menos enfermo a más grave. Menos aún sueña con administrarles un tratamiento colectivo. Se esfuerza en precisar para cada uno un diagnóstico individualizado, como base de una acción terapéutica a su medida. *Mutatis mutandis*, la evaluación formativa debería tener la misma función en una pedagogía diferenciada. Para ese fin, las pruebas escolares tradicionales se revelan de poca utilidad, porque esencialmente son concebidas en vista del recuento más que del análisis de los errores; para la clasificación de los alumnos, antes que para la identificación del nivel de conocimientos de cada uno. Un profesor que hubiera leído a Astolfi (1997) diría: "*Vuestro error me interesa*". Deliberadamente, una prueba escolar clásica suscita errores, puesto que no serviría de nada si todos los alumnos resolvieran con éxito todos los problemas. Produce la famosa curva de Gauss, lo que permite poner notas buenas y malas y, por lo tanto, fabricar una jerarquía. Una prueba de tal tipo no dice mucho acerca de cómo se opera el aprendizaje y la construcción de los conocimientos en el espíritu de cada alumno; *sanciona* sus errores sin darles los medios para *comprenderlos* y trabajarlos. Por lo tanto, la evaluación formativa debe forjar sus propios instrumentos, que van del test de referencia criterial, que describe de manera analítica un nivel de adquisición o de dominio, a la observación en situación de los métodos de trabajo, los procedimientos, los procesos intelectuales de cada alumno.

El diagnóstico es inútil si no desemboca en una acción apropiada. Una verdadera evaluación formativa está necesariamente unida a una intervención *diferenciada*, con lo que eso supone en términos de enseñanza, de administración de los horarios, de organización del grupo-clase, incluso de transformaciones radicales de las estructuras escolares. Las pedagogías diferenciadas están ya a la orden del día y la evaluación formativa ya no es una quimera, pues ha dado lugar a numerosos ensayos en diversos sistemas.

No obstante, es inútil ocultar que ella choca con toda suerte de *obstáculos*, en los espíritus y en las prácticas. Ante todo, porque exige la adhesión a una visión más igualitaria de la escuela y al *principio de educabilidad*. Para dar prioridad al trabajo de regulación de los

aprendizajes, se debe ante todo creerlos *posibles* para la gran mayoría. Esta concepción está lejos de compartirse unánimemente. Ya no estamos inmersos en la ideología del talento triunfante; casi todo el mundo es consciente del peso del medio cultural en el éxito escolar. Las pedagogías de sostén se han desarrollado un poco por todas partes y la idea de que una diferenciación más sistemática de la enseñanza podría disminuir el fracaso escolar no es muy original. Sin embargo, la democratización de la enseñanza sigue siendo un tema *débilmente movilizador* para una fracción importante de los docentes o de los establecimientos, y la prioridad que le otorgan los sistemas educativos es muy fluctuante. Aunque la política educativa y las aspiraciones de los actores van en ese sentido, el esfuerzo no se lleva *ipso facto* al nivel del aula, de la diferenciación de la enseñanza y la individualización de los itinerarios formativos. Buena parte de las energías permanecen comprometidas en los aspectos financieros, geográficos y estructurales del acceso a los estudios.

La evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia *pedagógica* de lucha contra el fracaso y las desigualdades que está lejos de ser puesta en práctica en todas partes con coherencia y continuidad (Perrenoud, 1996 j, 1997 e). Ya sea por políticas indecisas o por otras razones, la evaluación formativa y la pedagogía diferenciada de la que ella participa, se enfrentan a numerosos obstáculos materiales e institucionales: el número de alumnos, la sobrecarga de los programas, la concepción de los medios de enseñanza y las didácticas, que no privilegian suficientemente la diferenciación. El horario escolar, el recorte de la trayectoria escolar en grados, la administración de los espacios, son otras tantas fuerzas disuasivas para quien no tiene, profundamente arraigada, la pasión por la igualdad.

Otro obstáculo está constituido por la insuficiencia o la complejidad excesiva de los modelos de evaluación formativa propuestos a los docentes. Actualmente, la búsqueda privilegia una vía media entre la intuición y la instrumentación (Allal, 1983) y rehabilita la subjetividad (Weiss, 1986). Se trabaja en una ampliación de la evaluación formativa, más compatible con las nuevas didácticas (Allal, 1988 b, 1991) y los enfoques constructivistas (Crahay, 1986; Rieben, 1988). Se atiende a describir las prácticas actuales antes que a prescribir otras (De Ketele, 1986); se sitúa la evaluación en el marco de una problemática más amplia, la del trabajo escolar (Perrenoud, 1995

a, 1996 a) o la didáctica de las disciplinas (Bain, 1988 a y b; Bain y Schneuwly, 1993; Allal, Bain y Perrenoud, 1993). Estos trabajos están lejos de agotar el tema. Queda mucho por hacer para dar a un gran número de docentes el acicate y los medios para practicar una evaluación formativa.

La formación de los docentes se ocupa poco de la evaluación y menos aún de la evaluación formativa. Más generalmente, una pedagogía diferenciada supone una calificación creciente de los docentes, tanto en el dominio de los conocimientos matemáticos o lingüísticos, por ejemplo, como en el campo de la didáctica (Gather Thurler y Perrenoud, 1988).

En definitiva, la evaluación formativa choca con la evaluación que se practica, la evaluación tradicional, que a veces se dice normativa. Aunque las formas tradicionales de evaluación pierdan vitalidad, la evaluación formativa no dispensa a los docentes de poner notas o redactar apreciaciones, cuya función es la de informar a los padres o a la administración escolar sobre las adquisiciones de los alumnos, y luego fundamentar las decisiones de selección u orientación. Por consiguiente, la evaluación formativa parecería siempre una tarea suplementaria, que obligaría a los docentes a administrar un doble sistema de evaluación, ¡lo que no es muy incitante!

### Lo que hoy se juega...

Las investigaciones y las experiencias se multiplican. La evaluación formativa es uno de los caballitos de batalla de la Asociación Europea para el Desarrollo de las Metodologías de Evaluación Educativa (ADMEE) y su hermana mayor de Quebec. Está en el núcleo de las tentativas de pedagogía diferenciada y de individualización de los trayectos formativos. Hay una mayor preocupación por la evaluación a propósito de las renovaciones de programas y en el marco de las didácticas de las disciplinas. La formación continua se desarrolla; lentamente, la formación inicial se enriquece. Esta evolución podría originar la ilusión de que la escuela se ha adherido a la idea de una evaluación formativa y de que se marcha a grandes pasos hacia ella. La realidad es más matizada. En las aulas, las prácticas de evaluación evolucionan en su conjunto hacia una menor severidad. ¿Son más

formativas? Es dudoso. Se desarrolla el sostén pedagógico externo, se trabaja más por pequeños grupos. ¿Es una pedagogía diferenciada digna de este nombre? ¿No es más que un comienzo!

Hay en los sistemas educativos un *desfase* importante entre el discurso modernista, teñido de ciencias de la educación y nuevas pedagogías, y las preocupaciones prioritarias de la mayoría de los docentes y responsables escolares. Son raros los que se oponen resuelta y abiertamente a una pedagogía diferenciada o a una evaluación formativa. Sin embargo, no adhieren a ellas sino a condición de que se den "por añadidura", sin comprometer ninguna de las funciones tradicionales de la evaluación, sin tocar la estructura escolar, sin trastornar los hábitos de los padres, sin exigir nuevas calificaciones de los docentes. Pero, si bien la evaluación formativa no exige por sí misma ninguna revolución, no puede desarrollarse plenamente sino en el marco de una pedagogía diferenciada, basada en una política perseverante de democratización de la enseñanza.

Algún día, los sistemas educativos serán colocados contra la pared: o persisten en aferrarse al pasado, no obstante su discurso de vanguardia, o franquean el paso y se orientan hacia un porvenir en el que importarán menos las jerarquías de excelencia que las competencias reales de la gran mayoría.

Vivimos en un período de transición. Durante mucho tiempo, las sociedades europeas han creído no tener necesidad de muchos individuos instruidos y se han servido de la selección, y por lo tanto de la evaluación, para excluir al mayor número de los estudios prolongados. A comienzos del siglo XX, el 4% de los adolescentes franceses frecuentaban los liceos y podían pretender alcanzar el bachillerato. Actualmente, Francia pretende formar al 80% de los jóvenes en este nivel, sin rebajar el nivel de formación. Ya no es una utopía ni una idea de izquierda. Sin embargo, la crisis de los valores y de los medios, la defensa de los privilegios, la rigidez de la institución escolar autorizan a poner en duda un progreso continuo hacia la pedagogía diferenciada. Ciertamente, la democratización de la enseñanza, en sentido amplio, ha progresado de manera espectacular, si se la juzga por las tasas de escolarización a los 18 o 20 años, o por la duración media de los estudios. Entre las chicas y los muchachos, las posibilidades de éxito y acceso a los estudios prolongados se perfilan como muy próximas. En cambio, se mantiene e incluso tiende a agravarse la distancia entre

las clases sociales, entre las capas menos favorecidas y las clases medias y superiores, principales beneficiarias de la explosión escolar (Flut-macher, 1993). A escala planetaria, el desarrollo de la escolarización marca el paso y las desigualdades siguen clamando al cielo.

Por ende, sería azaroso pronosticar los días que vendrán. Entre las necesidades de formación insatisfechas y las políticas de educación no hay siempre coherencia. Delors (1996) y su comisión lo afirman: "*La educación, hay un tesoro escondido en su interior*". Nadie tendría la audacia de contradecirlos abiertamente. Sin embargo, los gobiernos y la gente de escuela permanecen muy a menudo paralizados por la crisis económica, la fragilidad de las mayorías en el poder, las contradicciones internas de las burocracias escolares, los conservadorismos de todo tipo y todo lo que mantiene una distancia entre los ideales que se sostienen y la realidad de los sistemas educativos.

Que la evaluación esté todavía *entre dos lógicas* decepciona o escandaliza a los que luchan contra el fracaso escolar y sueñan con una evaluación puramente formativa. Con un poco de retrospectiva histórica, se puede sostener que la misma existencia de una nueva lógica, más formativa, es una conquista extraordinaria. Casi todos los sistemas educativos modernos *declaran* que van hacia una evaluación menos selectiva, menos precoz, más formativa, más integrada a la acción pedagógica cotidiana. Se la puede juzgar con respecto a la distancia entre sus intenciones y la realidad de las prácticas. Se puede también subrayar que tales intenciones son recientes, que datan a lo sumo de los años 1970-80. El período de transición, por lo tanto, apenas se ha iniciado.

Indiscutiblemente, la lógica formativa ha adquirido importancia. Se denuncia con ganas los límites que le imponen las lógicas de selección. Se olvida que estas últimas han reinado, sin contrapartida, durante décadas. La democratización de la enseñanza y la búsqueda de una pedagogía más diferenciada han hecho emerger y extenderse la lógica formativa, hasta tal punto que hoy las fuerzas y la legitimidad de una y otra se encuentran más equilibradas. ¿De qué lado inclinará la balanza el porvenir? Nadie lo sabe. No es tiempo de sacar conclusiones, sino de *trabajar* por la coexistencia y articulación de las dos lógicas de evaluación.

La apuesta no consiste solo en retardar y suavizar la selección. La evaluación tradicional, no contenta con fabricar el fracaso, empobrece

los aprendizajes e induce didácticas conservadoras en los docentes y estrategias utilitaristas en los alumnos. La evaluación formativa participa de la renovación general de la pedagogía, de la concentración en el que aprende, de la mutación de la profesión docente. Otrora dispensador de cursos y lecciones, el profesor deviene creador de *situaciones de aprendizaje* "portadoras de sentido y de regulación". Las resistencias no responden únicamente a la salvaguardia de las elites. ¡Se sitúan cada vez más en el registro de las prácticas pedagógicas, del oficio de docente y del oficio de alumno!

### Contenido de la obra

Esta obra reúne algunos textos ya publicados y otros inéditos. Los distintos capítulos pueden leerse independientemente unos de otros. Por lo demás, he intentado ir del análisis de las funciones tradicionales de la evaluación –y de lo que ellas impiden– a la definición de las prácticas emergentes, con los obstáculos que encuentran y los efectos perversos que inducen. Son momentos de una reflexión que, según los años y los contextos, ha oscilado entre una postura esencialmente descriptiva y textos más comprometidos. La *relación entre evaluación y decisión* es uno de los hilos conductores que conectan los diversos textos: la evaluación jamás es analizada en sí misma, sino como componente de un *sistema de acción*.

La evaluación pasa por las prácticas de los *actores*, individuales o institucionales, que rara vez están desprovistos de *razón* y de *razones*, pero cuyas racionalidades son limitadas y diversas, a veces contradictorias. Aunque la evaluación pretende poner en práctica una razón científica y un rigor metodológico, no se realiza sino a través de los sujetos que adhieren a ella y comunican su fuerza a los modelos. Ni la evaluación ni el control son procesos desencarnados. Siempre desbordan las intenciones de los actores que los hacen funcionar; al mismo tiempo, son estrechamente dependientes de ellos. Situar al actor en el centro del análisis no equivale a percibirlo como continuamente lúcido y advertido...

He renunciado a retomar aquí un ensayo titulado *L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles* (Perrenoud, 1986 b). Esto no impide que el tema de la regla y del juego con la regla atraviese la mayor parte de los análisis, en coherencia con el enfoque del *currículum*, a la vez

prescrito e inventado por los docentes, negociado, más pobre y más rico que los textos (Perrenoud, 1994 b, 1995 a). Autonomía relativa de los actores, relación estratégica con los roles, los procedimientos y las estructuras, órdenes parciales y negociados, están en el fundamento de una sociología de las organizaciones. Se encuentran esos fenómenos cuando nos referimos a la evaluación.

\*\*\*

La visión panorámica de los capítulos que sigue es una guía introductoria de una posible lectura. También es posible servirse de ella *a posteriori*, como de una ayuda-memoria.

El capítulo 1, "La evaluación en el principio de la excelencia y del éxito escolares", sitúa el estudio de la producción de las formas, las normas y las jerarquías de excelencia escolar en el marco de una sociología de la evaluación, ella misma inscrita, en principio, en una problemática más vasta y más clásica: explicar el fracaso escolar. El éxito y el fracaso son realidades socialmente construidas, en su definición de conjunto tanto como en la atribución de un valor a cada alumno, en distintos estadios de la trayectoria escolar, a través de prácticas de evaluación que, por un lado, siguen los procedimientos y las escalas instituidas y, por el otro, dependen de la arbitrariedad del docente o el establecimiento. Una sociología de la evaluación nace a partir del instante en que se rechaza creer que el éxito y el fracaso escolares resultan de una medida objetiva de competencias reales; en que se los ve, por el contrario, como *representaciones* fabricadas por la escuela, que define las formas y las normas de excelencia, mide los grados de conocimiento o de dominio, fija los umbrales y los niveles y distingue, a fin de cuentas, a los que alcanzan el éxito y a los que fracasan. No contenta con fabricar los juicios de excelencia, de éxito y de fracaso, la escuela tiene el poder de darles *fuerza de ley* y, en consecuencia, de asociar con ellos decisiones de orientación, de selección, de certificación, de represión disciplinaria o de derivación médico-pedagógica.

El capítulo 2, "¿De qué está hecha la excelencia escolar?", propone tomar alguna distancia con relación a la intención declarada de la evaluación escolar, que es dar cuenta del dominio de los saberes y habilidades que figuran en el programa. No se enseña todo lo que

figura en el programa; no se evalúa todo lo que se ha enseñado. A la inversa, todo lo que ha sido evaluado no ha sido debidamente enseñado y resulta a veces más de aprendizajes extraescolares (guiados o espontáneos) que de la instrucción dispensada en clase. La adquisición de la lectura es en parte producto de la educación familiar, implícita o explícita. En el dominio del idioma, y más particularmente del léxico, la escuela no desempeña más que un papel marginal, lo que no le impide evaluar el "vocabulario" de los alumnos, de manera específica y, a la vez, indirectamente, en otros trabajos; por ejemplo, en matemática o en historia. Por lo tanto, no hay correspondencia exacta entre la cultura escolar definida en los programas y lo que se evalúa. Cuando hay correspondencia aparente surge otra cuestión: ¿qué se tomará *realmente* en cuenta bajo cuerda, por ejemplo, al evaluar el dominio de la ortografía, de la conjugación, del razonamiento matemático, de la capacidad de argumentar y disertar, de orientarse en el espacio o de explicar los fenómenos físicos? Este capítulo, que prolonga mis trabajos sobre la fabricación de la excelencia (Perrenoud, 1995 a), intenta demostrar que lo que se evalúa no es lo que se cree evaluar, porque se someten a prueba, por una parte, adquisiciones culturales e intelectuales muy generales, independientes de un programa y de una enseñanza en particular y, por la otra, saberes estrechamente contextualizados, de los cuales a menudo no queda gran cosa en una situación algo diferente. Los trabajos acerca de la *transferencia de conocimientos* (Meirieu, Develay, Durand y Mariani, 1996) ponen en evidencia el encerramiento de la escuela, su funcionamiento en circuito cerrado, su tendencia a preparar para el examen más que para enfrentar las situaciones de la vida. Tener éxito en la escuela, ser buen alumno, es muy a menudo ser capaz de rehacer, en situación de evaluación, lo que se ha ejercitado largamente en situación de aprendizaje, ante tareas semejantes y según consignas que sugieren, por su misma forma, qué se debe buscar y cuáles conocimientos y operaciones movilizar.

El capítulo 3, "Evaluación y orientación escolar", analiza los vínculos privilegiados entre evaluación y orientación-selección desde el ángulo de la sociología de las organizaciones y las transacciones sociales. Los trabajos no dejan de poner en evidencia las fuertes correlaciones entre el nivel escolar reconocido y la orientación. Mientras que ciertos sistemas tornan a la orientación casi automática en función de los resultados escolares, otros dejan a los actores una iniciativa más

amplia. En todos los casos, hay *negociación* de la orientación escolar (Berthelot, 1993; Merle, 1996; Richiardi, 1988), en el marco de una transacción que, al considerar los resultados escolares como adquisiciones, trata sobre sus consecuencias. Una parte del diálogo entre las familias y la escuela es de esta naturaleza: a veces —en general, en las clases medias y superiores— los padres del alumno intentan obtener una orientación más favorable que la que, en principio, autorizan sus resultados escolares. Se hace entonces alusión a su juventud, a sus progresos y motivaciones para el éxito, al tiempo y las oportunidades que no hay que desperdiciar, para obtener una orientación más favorable. Otro caso ilustrativo: la escuela intenta convencer a la familia —en general, de clase popular— de que manifieste más ambición con respecto a sus hijos, incitándola a utilizar todos sus derechos. A estos regateos, más o menos públicos, se agregan otros, más secretos, porque ellos *se refieren a la evaluación en sí misma*. La evaluación se negocia en cuanto tal, precisamente por lo que ella tiene de consecuencia para la orientación-selección (o para la certificación). Es una ingenuidad creer que primero se evalúa y después se orienta. Las prácticas de la orientación-selección pesan continuamente sobre la evaluación, pues los actores buscan anticiparse a ella y ejercen todo tipo de presiones para encontrarse en la situación más favorable posible en el momento en que se toma la decisión. Sucede que un docente —al precio de algunos pases de prestidigitación— otorga una calificación suficiente a un alumno que, formalmente, no la merecía. ¿Por qué? Para no penalizarlo, porque piensa "que vale más que sus notas". ¿Es eso escandaloso, o inteligente? Cada cual lo apreciará. Para el sociólogo, el análisis de los tratos mercantiles es más importante que su denuncia.

El capítulo 4, "Los procedimientos ordinarios de evaluación: frenos para el cambio de las prácticas pedagógicas", intenta explicar por qué las prácticas de evaluación convencionales impiden el cambio de las prácticas docentes y de la relación pedagógica. A menudo se cree que las transformaciones del currículum o del método pedagógico podrían o deberían inducir cambios en la evaluación. Así, una pedagogía diferenciada debería favorecer una evaluación formativa, una pedagogía del proyecto o de las competencias, hacer evolucionar la evaluación hacia otros niveles taxonómicos u otras modalidades. A menudo, se percibe que las cosas marchan en otro sentido: la rigidez de los procedimientos de evaluación impide o ralentiza otros cambios. El capítulo

analiza siete mecanismos complementarios: 1) la evaluación absorbe a menudo la mejor parte de la energía de los alumnos y los docentes; 2) el sistema de evaluación clásico favorece una relación utilitarista con el saber; 3) participa de una relación de fuerzas que sitúa a docentes y alumnos en posturas poco favorables para su cooperación; 4) la necesidad de poner notas regularmente favorece una transposición didáctica conservadora; 5) el trabajo escolar tiende a privilegiar actividades cerradas, estructuradas, bien experimentadas; 6) el sistema clásico de evaluación fuerza a los docentes a preferir las adquisiciones aisladas y cuantificables a las competencias de alto nivel; 7) bajo una apariencia de exactitud, la evaluación tradicional oculta una arbitrariedad difícil de consensuar en un equipo pedagógico. De donde se deriva una conclusión provisional: se debe cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía, no solo en el sentido de la diferenciación, sino de los métodos de proyectos, del trabajo por situaciones-problemas, de los métodos activos, de la formación de conocimientos transferibles y de competencias utilizables fuera de la escuela. El capítulo 9 volverá sobre el enfoque sistémico del cambio en educación.

El capítulo 5, "La parte de evaluación formativa en toda evaluación continua", pretende demostrar que no hay una ruptura total entre evaluación tradicional y evaluación formativa, que existe una parte de evaluación formativa en cualquier pedagogía, aun frontal, aun tradicional, en particular en la escuela primaria. Lo que tiene un doble filo: si ya se la practica, ¿por qué presentarla como una innovación? Porque a partir de una evaluación formativa episódica, poco instrumentada y dependiente del sentido común, se debe recorrer un largo camino para llegar a una evaluación coherente, apoyada sobre los instrumentos, y una formación [específica], articulada con una pedagogía diferenciada. Reconocerlo no obliga a hacer tabla rasa de las prácticas anteriores. Por el contrario, se puede tratar de concebir de estrategias de cambio valorizando los momentos de pedagogía diferenciada y de observación formativa señalables en cualquier práctica. Este análisis permitirá especialmente diferenciar entre una regulación de las actividades y una regulación de los aprendizajes.

El capítulo 6, "Hacia didácticas que favorecen una regulación individualizada de los aprendizajes", propone un rodeo por el concepto de *regulación* como articulación entre dispositivos didácticos y observación formativa. La didáctica de las disciplinas se constituyó

hace más de dos décadas sin prestar, en principio, demasiada atención a los trabajos sobre la evaluación y tampoco sobre la regulación de los procesos de aprendizaje, cuando ellos no se centraban en una disciplina particular. Al mismo tiempo, los investigadores en evaluación, llevando a cabo trabajos en diversos campos disciplinarios, no otorgaban a los contenidos específicos de los saberes un estatus privilegiado en el análisis. La situación evoluciona, desde hace más de diez años, bajo el impulso de investigadores que intentan pensar más explícitamente la articulación entre evaluación y didáctica (véanse, por ejemplo, Bain, 1988 a y b; Bain y Schneuwly, 1993; Allal, 1988 a, 1993 a y b). Entre evaluación convencional y didáctica las conexiones son evidentes, pero débilmente reconocidas. Se puede tener la impresión de que son dos lógicas distintas, que intervienen en momentos diferentes. Pero, aunque el evaluador no sea el docente, la evaluación que se perfila en el horizonte ejerce fuertes restricciones sobre las trayectorias didácticas. Es todavía más claro cuando el docente es simultáneamente formador y evaluador: debe evitar absolutamente las incoherencias mayores entre su enseñanza y su evaluación.

Cuando la evaluación se hace formativa, se transforma en una dimensión del acto de enseñar y de las situaciones didácticas. Es más fecundo pensarla en el marco de un *enfoque global de los procesos de regulación de los aprendizajes* y como componente de una situación y un dispositivo didácticos, más bien que como práctica evaluativa distinta. En esta perspectiva, la toma de información sobre el trabajo del estudiante y la retroacción que se le reenvía no son más que *modalidades de regulación*, entre otras. Ante todo, el concepto de regulación es una noción didáctica y la evaluación, entonces, ya no es una actividad separada. Lo que significa que no puede pensarse, en definitiva, sin referencia a los saberes en juego y a las opciones didácticas del docente.

El capítulo 7, "Un enfoque pragmático de la evaluación formativa", también inscribe la observación formativa en una *visión global de la regulación*. Intenta demostrar que la única regla absoluta de una observación formativa, dentro de los límites de la ética, es ser *eficaz* en la regulación de los aprendizajes. Puede parecer extraño que un investigador —que se sitúa de buen grado del lado de la rigurosidad— clame por un enfoque *pragmático* de la evaluación formativa. Sin embargo, se trata de sentido común: la observación formativa pretende ayudar

al alumno a aprender. Por lo tanto, la única cuestión pertinente es saber si lo conseguirá. La observación formativa se basa en *hacer fuego con cualquier madera*. En consecuencia, demos lugar a la intuición tanto como a la instrumentación, amplíemos la observación a todo lo que es pertinente para comprender las dificultades escolares y la intervención a todo lo que es eficaz. Asimismo, el enfoque pragmático conduce a *romper con la norma de equidad formal*: se invierte en la observación formativa en función de las necesidades de cada uno. Si todo va bien, es inútil perder el tiempo en redescubrir lo que salta a los ojos. La observación formativa es un *momento* en la resolución de un problema, en la regulación de una acción. ¡Es un recurso raro, reservado para los que tienen verdadera necesidad de ella!

El capítulo 8, "Ambigüedades y paradojas de la comunicación en clase", nos vuelve a la gravitación de lo real, al recordar que *no cualquier interacción contribuye a la regulación de los aprendizajes*. Si la idea de observación formativa incluye una referencia vigorosa a la comunicación entre alumnos y docentes, sería ingenuo creer que cualquier interacción produce efectos de aprendizaje. Por el contrario, buena parte de las conversaciones corrientes sirven para confortar a cada uno en sus representaciones y sus prácticas. No inducen a buscar la contradicción o el conflicto cognitivo, sino a encubrirlos. Asimismo, ni los niños ni los adultos son llevados espontáneamente a representarse y menos aún a explicar sus modos de razonar y aprender. La evaluación formativa, a pesar de sus buenas intenciones, puede ser recibida como una forma de *violencia simbólica*, porque introduce una observación y un cuestionamiento intensivos, en nombre de una *Glasnost* pedagógica que no todos los alumnos aprecian. La comunicación es también un medio de ocultar con astucia o disimular nuestros pensamientos. ¡No seamos angelicales!

El capítulo 9, "¡No toquen mi evaluación! Un enfoque sistémico del cambio", sitúa la evaluación en el centro de un "octógono de fuerzas", cuyos vértices son: 1) las relaciones entre las familias y la escuela; 2) la organización de las clases y las posibilidades de individualización; 3) la didáctica y los métodos de enseñanza; 4) el contrato didáctico, la relación pedagógica y el oficio de alumno; 5) la concertación, el control y la política del establecimiento; 6) los programas, los objetivos y las exigencias; 7) el sistema de selección y orientación; 8) las satisfacciones personales y profesionales de los docentes. ¿Cómo

asombrarse de que sea difícil cambiar un sistema en el que todo está de tal modo imbricado? ¡La evaluación no puede cambiar en un sistema educativo que, por lo demás, permanece inmóvil!

La *conclusión* volverá sobre el problema de la coexistencia, más o menos pacífica, de dos lógicas de evaluación. ¿Cómo podrían articularse una evaluación formativa y una comparativa y selectiva? Uno se sentiría tentado de resolver el problema proponiendo un cambio de vocabulario, distinguiendo por un lado una *observación formativa*, desprovista de toda postura de clasificación y selección, y por el otro una *evaluación comparativa* asumida como tal, que sirva de fundamento legítimo a las decisiones de orientación-selección o certificación. Aun si se distinguen las intenciones y las palabras, al insistir por una parte en la observación, la retroacción, la regulación, y por la otra sobre la medida equitativa de los conocimientos y de las competencias adquiridos, no se impedirá la coexistencia práctica de estas dos lógicas, en la escuela y en el aula, a veces en armonía y más a menudo mutuamente contrapuestas.



## CAPÍTULO 1

### La evaluación en el principio de la excelencia y del éxito escolares<sup>1</sup>

¿Qué es un alumno fracasado? Para el sociólogo:

“El alumno que fracasa es el que no adquiere, en el término previsto, los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades que, de acuerdo con el programa, la institución preveía que adquiriese.” (Isambert-Jamati, 1971).

Esta definición resume el sentido común. Pero plantea una cuestión tan trivial que podría pasarse por alto: ¿cómo se sabe si un alumno adquiere o no, “en el término previsto, los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades que, de acuerdo con el programa, la institución preveía que adquiriese”? En hueco, esta sencilla definición remite a un mundo de actores y de prácticas de evaluación: el grado de adquisición de conocimientos y habilidades debe ser estimado por *alguien* y ese juicio debe ser sostenido por una *institución*, para volverse luego algo más que una apreciación subjetiva y fundamentar las *decisiones* de selección orientadora o certificación.

Se considera que los alumnos tienen éxito o fracasan en la escuela *porque se los evalúa*, en función de exigencias manifestadas por los docentes u otros evaluadores, que siguen los programas y otras directivas dictadas por el sistema educativo. Las normas de excelencia y las prác-

<sup>1</sup> Este capítulo y el siguiente retoman, en forma condensada e integrando ellos los trabajos más recientes, la sustancia de dos artículos (“La place d’une sociologie de l’évaluation dans l’explication de l’échec scolaire et des inégalités devant l’école”, *Revue européenne des sciences sociales*, 1985, n° 70, pp. 177-198 y “De quoi la réussite scolaire est-elle faite?”, *Éducation et recherche*, 1986, n° 1, pp. 133-160).

ticas de evaluación, sin que engendren por sí mismas las desigualdades en el dominio de los saberes y habilidades, desempeñan un papel crucial en su transformación en clasificaciones y, por lo tanto, en juicios de éxito o fracaso. Sin normas de excelencia, no hay evaluación; sin evaluación, no hay jerarquías de excelencia; sin jerarquías de excelencia, no hay éxitos o fracasos *declarados*; y sin ellos, no hay selección ni desigualdades de acceso a los estudios secundarios deseables o a los títulos.

La investigación en educación nunca ignoró el peso de las normas de excelencia escolar en la determinación del éxito y el fracaso escolares. No obstante, durante largo tiempo se consideraron su existencia y su contenido como evidencias triviales y la evaluación como una simple medida de las desigualdades de dominio de la cultura escolar. En consecuencia, el campo estaba libre para preocuparse ante todo por identificar las causas y consecuencias de las desigualdades de aprendizaje, sin detenerse demasiado en su modo de evaluación y en las formas de excelencia definidas por la escuela.

La irrupción de las ciencias sociales y de la educación comparada ha permitido tomar conciencia de la relativa arbitrariedad cultural de los programas escolares y, por lo tanto, de las formas y normas de excelencia. Desde entonces se otorgó más importancia a los *contenidos* de la cultura escolar y a su papel en la génesis de ciertos fracasos, en particular cuando fue visible que la desigualdad social ante la escuela podía imputarse, en gran medida, a una *distancia desigual* entre la norma escolar y la cultura inicial que el alumno debía a su familia, su comunidad y su clase social de origen.

Todo eso no condujo a los investigadores a estudiar inmediatamente las prácticas de evaluación y las modalidades de fabricación de las jerarquías de excelencia escolar, y luego de los juicios de éxito o fracaso. Numerosos investigadores en educación consideran todavía, aunque reconozcan la arbitrariedad cultural de cualquier currículum, que la desigualdad en el éxito escolar es asimilable, *grosso modo*, a la desigual apropiación de la cultura escolar tal como la definen los programas. Con frecuencia, incluso hoy sucede como si la evaluación —por supuesto que con cierto margen de error— no hiciera más que iluminar las desigualdades reales de dominio de los programas, a la manera en que un termómetro mide aproximadamente las variaciones de temperatura reales.

Es por eso que muchos trabajos sobre las causas de las desigualdades de éxito toman como indicadores de la excelencia escolar los resultados

de los alumnos en las pruebas de conocimientos administradas en el marco de una encuesta independiente de la evaluación escolar, que simplemente se considera que mide “la misma cosa” de manera más estandarizada y confiable. Es así que, cuando Cherkaoui (1979) trata de las “paradojas del éxito escolar”, se apoya en un análisis secundario de los datos de la *International Educational Assessment* (Husen *et al.*, 1967) sobre el dominio de conocimientos matemáticos en diversos países. Esta encuesta ha somerido a millares de adolescentes de distintos países a un test estandarizado de conocimientos matemáticos concebido por investigadores, sin relación con los diversos procesos de evaluación de uso corriente en esos sistemas. En principio, los saberes y habilidades evaluados eran enseñados en los distintos países comparados, pero con grandes variaciones de un sistema a otro, en virtud de su importancia en el currículum, de su modo de transposición didáctica, del nivel de exigencia, de modo que el contenido de las pruebas no correspondía específicamente a ningún currículum nacional, modulado según los establecimientos y los ciclos. Lo que no impide a Cherkaoui identificar sin pestañear “el éxito escolar” con los resultados obtenidos en las pruebas de la IEA, sin la menor discusión acerca de las relaciones entre los resultados de esos tests y la excelencia escolar reconocida a los mismos alumnos por sus respectivos sistemas educativos.

Incluso, por momentos, se puede tener la impresión de que los investigadores prefieren sus instrumentos de medida a las apreciaciones más rudimentarias de los docentes, porque ellos se aproximan más a la realidad de las competencias de los alumnos. Lo que es real, pero hace desaparecer al mismo tiempo una cuestión crucial: *de qué está hecha la excelencia escolar, ya no idealmente, sino tal cual se la juzga en el día a día, en el marco del funcionamiento ordinario de la escuela.* A menudo, los investigadores en educación han pasado de la crítica docimológica —fundada— de la evaluación escolar, a la tentación de sustituirla, en ocasión de una encuesta, por sus propios instrumentos, sin darse cuenta de que, en consecuencia, cambian de variable dependiente...

Otros investigadores, que no disponen de ninguna encuesta independiente adecuada, o no desean servirse de ella, adoptan como *indicadores* de éxito o de fracaso las decisiones de selección u orientación que consideran derivadas de él “lógicamente”: repetición o promoción al grado siguiente, retraso escolar, admisión en tal o cual

orientación, diploma preparado u obtenido. Ciertos autores (Hutmacher, 1993; Crahay, 1996) reconocen que esas variables no son indicadores fieles del éxito tal como lo juzga el sistema, sino que son *consecuencias* del éxito o del fracaso, que se unen a otros factores que pesan en la decisión, especialmente diversas transacciones sociales. Es así como ciertos alumnos, sin haber fracasado realmente, demandan repetir para asegurarse una mejor orientación un año más tarde. Otros, que deberían repetir, negocian y obtienen una dispensa. La repetición es cada vez más raramente la consecuencia mecánica de un nivel de excelencia; resulta de una *decisión* en la cual la excelencia se conjuga con otros factores: edad del alumno, progresos recientes, proyectos, presiones de la familia, previsible recepción en el curso siguiente, seguido en el marco de un equipo pedagógico, política del establecimiento. Los investigadores conocen las distinciones entre el nivel escolar y la repetición, pero a falta de otros datos se vuelcan al análisis de las tasas de repetición o retraso escolar, refiriéndolos a la clase social, al sexo, a la nacionalidad. Absorto en el análisis multivariado, el lector pronto olvidará la advertencia inicial e identificará el fracaso con algunas de sus consecuencias.

Incluso en otras investigaciones, se toman como índice de éxito los resultados de algunas pruebas estandarizadas administradas por la escuela, sin preocuparse de precisar su papel en la fabricación de jerarquías globales que determinan el éxito o el fracaso. Desde luego, no todas las evaluaciones tienen el mismo peso en los juicios de éxito o de fracaso. Deben tenerse en cuenta los procedimientos de ponderación y de síntesis en vigor en tal o cual sistema educativo, incluso en tal o cual establecimiento o en tal o cual clase. Promedios, coeficientes y dispensas son tan reales como las pruebas mismas y desempeñan un papel determinante en la agregación de evaluaciones parciales, pues ninguna es por sí sola asimilable a la excelencia escolar y menos aún, por supuesto, al éxito o el fracaso.

En resumen, numerosos investigadores, apremiados para dar una explicación de las desigualdades, durante largo tiempo han "hecho como si" la definición del éxito y el fracaso escolares fuera *trivial*. Han aceptado la idea de que, en cada momento de su carrera, un alumno domina más o menos los saberes y habilidades transmitidos y que el éxito escolar se asimila al sencillo reconocimiento, más o menos equitativo y preciso, de este dominio. Por cierto, reconocían

que la evaluación es a veces aproximativa y sesgada, que la escuela no siempre cuenta con los instrumentos necesarios para determinar las competencias de sus alumnos. A pesar de esas reservas admitían, en general, que el éxito se basa en una evaluación que mide de manera aproximada el dominio de la cultura escolar.

¿Por qué esta "aproximación", este apresuramiento en llegar a los resultados de la evaluación sin cuestionar sus fundamentos ni sus procedimientos? Puede ser porque el pasaje inmediato a la *explicación* de las desigualdades obliga a penetrar en la noble esfera de los debates teóricos acerca de la parte respectiva, en la génesis del fracaso escolar, de lo innato y lo adquirido, de la familia y la escuela, de los individuos y el "sistema". Por lo demás, si se espera impresionar al lector mediante análisis de variancia o de regresión sofisticados, es mejor no interrogarse demasiado profundamente sobre el significado de la variable dependiente: se correría el riesgo de explicar de modo erudito las variaciones de magnitud, ciertamente mensurable, pero cuyas relaciones con el fracaso escolar, semántica y estadísticamente, son de lo más inciertas (Bain, 1980, 1982). Quizás hay que tener en cuenta también dificultad real que existe para definir con rigor el éxito escolar.

Sin embargo, si se quiere *explicar*, no las decisiones que afectan la carrera escolar, ni las adquisiciones cognitivas medidas por los tests, sino el éxito y el fracaso, *tales como son establecidos, declarados y registrados por la organización escolar*, es importante comprender los procedimientos aplicados por los actores:

"Por lo tanto, cualquiera sea el modo en que se establece o se mide el éxito y el fracaso escolares, nos parece que esas nociones no significan nada independientemente de una institución escolar dada y fuera de un nivel dado de la trayectoria escolar. [...] Es por eso que el éxito *en la escuela* no debería confundirse, en nuestra opinión, ni con el éxito *por la escuela* —el éxito profesional y social que prometen los diplomas—, ni aun con el *nivel final alcanzado* en los estudios, y menos aún con el *grado de satisfacción*, el sentimiento de realización subjetivo susceptible de ser experimentado por el individuo en el curso y por el hecho de sus estudios, independientemente

de cualquier evaluación 'objetiva' o institucional de sus resultados". (Forquin, 1982).

Por lo tanto, salvo que se juegue con las palabras, el éxito y el fracaso escolares resultan del juicio diferencial que la *organización escolar* elabora acerca de sus alumnos, sobre la base de jerarquías de excelencia establecidas, en momentos de la trayectoria escolar que ella elige y según procedimientos de evaluación *que le pertenecen*. No se trata, pues, de desigualdades de competencias medidas por intermedio de encuestas, ni de sentimientos subjetivos de éxito o fracaso, ni de decisiones de promoción u orientación en cuanto tales.

### La fabricación de jerarquías de excelencia: diversidad y negociación

Si la excelencia *se relaciona* con un programa, nada permite afirmar que ella "mide" esencial y exclusivamente el dominio de saberes y habilidades por enseñar, ni aun efectivamente enseñados. La escuela *pretende* que su evaluación trata sobre la apropiación del currículum formal, pero eso es precisamente lo que el análisis de la producción de los juicios de excelencia conduce a matizar.

### Del programa a la evaluación

Dado que la cultura escolar no forma un todo homogéneo, que se compone de distintas disciplinas, enseñadas por separado, parece normal que se haga frente a evaluaciones independientes unas de otras. Por ejemplo, en la escuela primaria la evaluación de excelencia se efectuará en el marco de la enseñanza de la lengua materna, de la matemática, de las actividades para despertar la inteligencia, la imaginación y la creatividad, del estudio del ambiente, de las actividades artísticas, de la educación física. En la enseñanza secundaria, los alumnos serán evaluados en literatura, filosofía, biología, química, física, historia, geografía, informática, etc. En la mayoría de los sistemas escolares, se estima que algunas de estas disciplinas son conjuntos demasiado vastos para que den lugar a una sola forma de excelencia. Por consiguiente, la disciplina admite muchos componentes y otras

tantas normas distintas de excelencia. Es así como, desde la escuela primaria, el dominio de la lengua materna incluye el de la expresión oral, la lectura, la gramática, el léxico, la ortografía, la expresión escrita, la morfosintaxis verbal, las obras literarias y poéticas. Se supone que el dominio de la cultura matemática incluye los de los sistemas de numeración, las operaciones aritméticas, la teoría de los conjuntos y de las relaciones, la lógica proposicional y del razonamiento, la geometría, el álgebra, el cálculo diferencial e integral, etc.

Este fraccionamiento del currículum en disciplinas y de estas en componentes más o menos tabicados varía sensiblemente de una época a otra o de un sistema educativo a otro, lo que sugiere que las divisiones no se atienen solo al estado y a la estructura interna de los saberes y habilidades, sino a un modo de partición propio de cada organización escolar. Bernstein (1975) ha mostrado que el pasaje de un currículum fragmentado a otro integrado estaba vinculado a otros cambios estructurales del sistema escolar. Se concluye que, en un momento dado, en un sistema determinado, se instituye un recorte que gobierna la división del trabajo entre los docentes (Perrenoud, 1995 a).

Cada disciplina o subdisciplina, tomada en un nivel dado de la trayectoria escolar, constituye un *campo de excelencia*. Esa excelencia se asimila "oficialmente" al dominio de conceptos, conocimientos, métodos, habilidades y valores que figuran en el programa. Por lo tanto, las normas de excelencia son, en principio, fácilmente identificables: parecen derivarse lógicamente del programa del año. En consecuencia, cada jerarquía de excelencia se presenta entonces como una *clasificación* según el grado de dominio obtenido por cada alumno *en el interior de un campo disciplinario* (o de uno, más restringido). Ese grado de dominio se adquiere en algunos momentos de la trayectoria escolar y se expresa según ciertas escalas numéricas o ciertos códigos estandarizados, en general comunes al conjunto de las disciplinas.

Todo parece, por lo tanto, derivarse de los programas. Sin embargo, reina una imprecisión bastante grande acerca del contenido exacto de las formas y normas de excelencia y, más aún, acerca de los niveles de dominio esperados. En la mayor parte de los sistemas educativos que practican el control continuo de las adquisiciones, todo sucede como si el contenido de las normas de excelencia debiera ser *deducido* de los contenidos de la enseñanza, ya que la organización prescribe a los profesores evaluar *grosso modo* los saberes y habilidades que han

La flexibilidad permite también articular la evaluación con la gestión del contrato didáctico y de la relación pedagógica. Como lo recuerdan Chevallard (1996 a) y Merle (1996), para el profesor las notas son un medio de controlar el trabajo y el comportamiento de sus alumnos. La evaluación remitida al alumno o al grupo nunca tiene por único fin situar a cada uno en su justo nivel de excelencia. Es un *mensaje*, cuyos fines son pragmáticos. Por consiguiente, el docente modula sus baremos con respecto a fines tan diversos como las apuestas que se presentan a lo largo de todo el año escolar: mantenimiento del orden, desarrollo de un clima favorable al trabajo, progreso en el programa, movilización en vista de un examen o una prueba común, comienzo con notas severas, elevadas poco a poco en el curso del año, para "mantener la presión".

El *juego con las reglas* (Perrenoud, 1986 b) abre igualmente un espacio de *transacción*. Esto es verdad desde la escuela primaria. Un niño de once o doce años vuelve de la escuela. Trae una composición calificada con tres sobre seis. Los padres leen su texto y encuentran que no está tan mal. No comprenden la razón de una nota tan mediocre. La madre escribe al docente para preguntarle si ella puede consultar las composiciones mejor calificadas, para darse una idea de las exigencias. Unos días más tarde, el docente telefona, desconcertado. Dice que estaba fatigado, que el cuaderno estaba roto, lo que influyó su juicio. Y termina preguntando: "Cuatro y medio, ¿estaría bien para usted?". Esta evaluación de fácil adaptación ilustra uno de los aspectos de la *fabricación* de las notas escolares. Al sustituir un *tres* por un *cuatro y medio*, sencillamente porque los padres se sorprenden, el docente reconoce abiertamente que la nota no es un valor absoluto; que, sin ser fijada arbitrariamente, puede ser revisada. Merle (1996) analiza los dilemas de los profesores que, al corregir una nota, elevándola, no desean que ello se sepa y que los restantes alumnos penetren por la brecha...

La evaluación siempre se inscribe en una *relación social*, una *transacción* más o menos establecida entre el docente, por un lado, y el alumno y su familia, por el otro. No siempre hay una negociación explícita. Por eso Merle (1996) prefiere hablar de un *arreglo*:

"El término de arreglo asociado al de juicio puede sorprender. El juicio es la emisión de una sentencia por una o varias personas habilitadas para pronunciarla y necesita

la referencia a principios acostumbrados, reglamentarios o legales que definan la toma de decisión. El juicio evoca inevitablemente el poder del juez. En sentido opuesto, el arreglo se realiza principalmente a partir de una negociación entre dos o más personas, que efectúan una transacción amigable en provecho de las partes comprometidas. Por consiguiente, arreglo y juicio son *a priori* formas antinómicas de acción social. Sin embargo, el conjunto de declaraciones de los profesores indica que el juicio profesoral no responde sino formalmente a su definición usual de aplicación de una regla de decisión.

[...] No obstante, el término negociación no cubre la diversidad de situaciones descritas por los docentes. En el sentido literal del término, no se 'negocia' todo; mientras que de una manera u otra, todo se 'arregla'. O, como lo indica la rica sinonimia del término: se pone en orden, se reúne, se instala, se clasifica, se dispone, se distribuye, se organiza... El arreglo depende del acuerdo, del compromiso, del trato mercantil, incluso de la conciliación" (Merle, 1996, p. 74).

Si la evaluación no es asimilable a una simple medida no es, ante todo, en razón de sus imprecisiones y del margen de error, sino porque resulta de una transacción que se realiza sobre el conjunto del trabajo escolar y el funcionamiento de la clase. Es así como algunos alumnos cuentan con que su simple participación en las actividades sea recompensada y que la nota atribuida a una prueba sea proporcionada al esfuerzo se han permitido para prepararla. Los profesores quieren juzgar resultados, cualquiera sea la inversión, pero -para ganar la paz o por sentimiento de justicia- aceptan poner "uno de presencia" o reconocer la buena voluntad (Merle, 1996, cap. II).

Debe concebirse la evaluación no como una toma de información de sentido único, como una simple medida del valor escolar "objetivo", sino como un momento de *enfrentamiento* entre:

- por una parte, las estrategias del profesor, que quiere estimar "lo que realmente vale" tal alumno, hacérselo saber, pero también movilizarlo y hacerlo adherir a la evaluación de que es objeto;
- por la otra, las estrategias del alumno, que quiere aparecer en

su mejor aspecto, disimular sus lagunas, poner en evidencia sus puntos fuertes y "comprar por su dinero"; dicho de otro modo, que se le reconozca su esfuerzo.

Si la existencia de una jerarquía de excelencia se acepta en general como un mal necesario, el lugar que cada alumno ocupa en ella constituye una apuesta importante, para él y su familia. Sin discutir la legitimidad de una evaluación, los interesados intentan, pues, con más o menos combatividad y fortuna, mejorar su propia posición en la clasificación, recurriendo a diversas estrategias y especialmente discutiendo las correcciones, la calificación, las condiciones de administración de las pruebas, su pertinencia con relación a los contenidos efectivamente enseñados o su coherencia en vista de los resultados obtenidos en otras disciplinas, o en la misma, en una prueba o un grado anterior. En otra parte he analizado la evaluación (Perrenoud, 1982 a) como *relación social estratégica*, como juego del gato y el ratón. Juego que se extiende a las familias.

Las jerarquías de excelencia que fabrica un docente son también una apuesta entre él y otros miembros de la organización escolar, sus colegas y superiores, pues se lo juzga por su evaluación desde que ella se hace pública. Demasiado severa, se torna injusta; demasiado laxa, oscurece la reputación del establecimiento. Por lo tanto el docente no cesa de jugar con las reglas de la organización (Perrenoud, 1986 b) para preservar a la vez su autonomía y su reputación. Cuanto más vagas son esas reglas, más proporcionan un espacio de juego, sin obligar al desvío.

Por lo tanto, el *bricolaje pedagógico* (Perrenoud, 1994 a, capítulo 1) se aplica también a la evaluación. Es tanto más fácil que los juicios de excelencia dependan no solo de la definición de las normas de excelencia y los niveles de exigencia que se dan cada establecimiento, cada equipo pedagógico, cada profesor, sino también de una impresionante serie de *decisiones* en apariencia "técnicas", que son otras tantas posibilidades de disposición o arreglo: a) la elección del momento de la evaluación; b) la delimitación del conjunto de los alumnos en cuyo seno se establece la jerarquía (un grupo-clase, los alumnos de un mismo grado o de un mismo establecimiento, los candidatos a un examen); c) la naturaleza de las actividades, el trabajo o las obras sobre los cuales trata la evaluación; d) la definición de

la tarea, las consignas, las reglas a respetar, el tiempo acordado, las obras de referencia disponibles; e) la forma de corregir las pruebas (número de ideas, de respuestas apropiadas, de errores, de cualidades o defectos); f) la manera de comparar los trabajos entre sí o de relacionarlos con un criterio de referencia; g) el modo de comentar y justificar la jerarquía establecida; h) la facilidad de no contar todos los controles en el cálculo de los promedios, de hacer uno o dos de más para compensar los promedios demasiado bajos o demasiado altos; i) el recurso a los interrogatorios orales o a la calificación de trabajos conjuntos, que permiten otorgar a los promedios de un alumno su valor "real".

Esos dispositivos —con frecuencia bastante *opacos*— son otros tantos elementos que pueden ser *modulados* para arribar a un arreglo o llevar una negociación. Están, en efecto, lejos de ser codificados de manera detallada por la organización escolar. Todo sucede como si, gracias a una forma de prudencia, se evitara colocar a los docentes en situaciones imposibles. La imprecisión de la parte *prescrita* del trabajo de evaluación y la opacidad de las prácticas efectivas ayudan a *sobrevivir*, teniendo en cuenta las relaciones de fuerza y el contexto.

Se trata de elementos suficientes para mostrar que no puede reducirse la excelencia al dominio puro y simple de tal o cual parte del currículum formal, por ejemplo tal como lo mediría una encuesta pedagógica bien hecha. Los juicios de excelencia resultan del funcionamiento *rutinario* y *negociado* de la maquinaria de evaluación. Veremos enseguida que ellos son siempre *sobredeterminados* por los procedimientos de síntesis que alimentan, de los que se deriva el juicio general de éxito o fracaso.

### El éxito: una síntesis de juicios múltiples

No todas las jerarquías de excelencia fabricadas en el marco del sistema de enseñanza son indicadores de éxito o fracaso escolar. Los juicios de éxito dependen, en general, de la *síntesis* de varias jerarquías de excelencia, operada con fines de *balance*, a menudo en vista de una decisión de selección o certificación. En rigor, no se puede identificar ese juicio global con uno de sus ingredientes, ni con una de sus consecuencias como, por ejemplo, una repetición.

### Éxito y fracaso son representaciones

Las jerarquías de excelencia escolar, de las más formales a las más intuitivas, no son más que *representaciones*. Sin embargo, no son representaciones cualesquiera: *ellas dan fe*, pasan por ser una imagen legítima de desigualdades bien reales de conocimientos o competencias. Toda jerarquía obtiene su legitimidad del *desconocimiento* relativo de lo arbitrario de su modo de fabricación. Las jerarquías de excelencia escolar tendrían menos peso, durante la escolaridad o más allá de ella, si los principales interesados dudaran de la *realidad* de las desigualdades que ellas pretenden "reflejar", ni más ni menos. Los padres o los alumnos denuncian a veces algunas injusticias o ciertas incoherencias del sistema de calificación. Llegan a discutir los niveles de exigencia o a poner en duda el correcto fundamento de alguna interpretación de una norma de excelencia, por ejemplo, cuando están en juego criterios estéticos. Algunos poseen una fe de carbonero en la objetividad de la evaluación. Otros saben que ninguna medida, por instrumentada e imparcial que ella sea, puede encerrar de modo absoluto la realidad de las diferenciaciones. Ello no impide a la mayoría de los alumnos y padres creer que las jerarquías de excelencia fabricadas por la escuela dan, *grosso modo*, una imagen aceptable de las desigualdades reales de dominio de los saberes y habilidades enseñados y exigidos. Se hace *como si* esas jerarquías existieran en estado *latente* y no requiriesen más que ser codificadas, a la manera en que se supone que la temperatura y sus variaciones existen independientemente del termómetro que las medirá. Gracias a esas *creencias* —fundadas o no— es posible transformar los juicios de excelencia en juicios de éxito o fracaso y luego adoptar, sobre esta base, decisiones graves, que afectan la promoción en la trayectoria escolar, la orientación o la certificación.

Éxito y fracaso escolares no son conceptos "científicos". Son nociones utilizadas por los *actores*, alumnos, padres, gente de escuela. Por supuesto, ellos no están siempre de acuerdo entre sí: la noción de éxito es extremadamente polisémica; en numerosas situaciones concretas, la definición de éxito o de "verdadero éxito" es una postura muy importante y los actores en presencia se enfrentan acerca del sentido y la realidad del éxito o del fracaso.

El sociólogo podría sentirse tentado de no dar la razón a ninguno

de los protagonistas, en un cómodo relativismo. Pero no se puede hablar del éxito escolar como de los gustos y los colores (Perrenoud, 1996 j). La definición oficial adoptada por la organización escolar no es una definición "entre otras", como tampoco el juicio de un tribunal es una opinión ordinaria acerca de la inocencia o la culpabilidad de un sujeto de derecho. La escuela ha recibido de la sociedad (a través del Estado o de cualquier otro poder organizador) el *derecho* de imponer su definición del éxito a los usuarios y de darle, si no un estatus de "verdad", al menos el de "cosa juzgada". En definitiva, ¡el éxito *que cuenta*, en la determinación de los destinos escolares, es solo el que reconoce la escuela! El éxito escolar es una apreciación *global e institucional* de los conocimientos adquiridos por el alumno, que la escuela fabrica *por sus propios medios*, en un punto del dado de la trayectoria escolar y que ella presenta, si no como una verdad única, al menos como la única *legítima* cuando se trata de adoptar una decisión de repetición, orientación/selección o certificación.

Los interesados pueden aceptar o discutir los criterios de éxito adoptados por la escuela, encontrarlos razonables o absurdos, laxos o maltusianos, equitativos o injustos. Si tienen los medios para ello, pueden cambiar de escuela, incluso de sistema educativo. Si no poseen esa opción, pueden considerar que el éxito o el fracaso, tales como son decretados por la escuela, carecen de sentido o no tienen "tanta importancia como se dice", mientras otros se harán cargo de ellos sin reserva alguna y los vivirán como éxitos o fracasos personales, sin la menor duda acerca de la legitimidad del juicio institucional.

Cualesquiera sean las opiniones y reacciones de los individuos, ellas se expresan en relación con un juicio enunciado por la organización escolar, el que, después de eventuales negociaciones, adquiere *fuerza de ley*. La escuela tiene el *poder de declarar quién ha fracasado y quién tuvo éxito*. Esta declaración no es una opinión entre otras, ya que ella funda el envío a un curso de apoyo o a una consulta médico-pedagógica, la repetición o la promoción en la trayectoria escolar, el mantenimiento en una orientación o la exclusión de ella, o incluso la atribución de un título o la admisión en un curso de formación.

Por lo demás, esencialmente, es la necesidad de adoptar y justificar tales decisiones la que obliga a la organización escolar a definir formalmente el éxito.

### *Éxito y fracaso están ligados a decisiones*

Para que la selección para el ingreso a una escuela o a una determinada orientación parezca equitativa, se requiere que las condiciones de admisión sean explícitas y que la decisión respectiva se base en criterios aparentemente "objetivos". La escuela introduce entonces un examen o exige el "éxito" en los estudios del ciclo precedente. Lo mismo para la repetición, para el mantenimiento en un curso al término de un trimestre de prueba o para la atribución de un título. El éxito —en el examen, el trimestre, el ciclo de estudios precedente— se considera entonces como la manifestación, como la "prueba" de un *valor escolar global* que justifica una decisión favorable.

Cuando no hay a la vista una decisión inmediata, la organización escolar no renuncia a hablar del éxito y el fracaso, aunque solo sea en razón de las decisiones de selección o certificación que se perfilan para el fin del trimestre, del año o del ciclo de estudios. Por lo tanto, el éxito o el fracaso están constantemente "en el horizonte". Si los alumnos tuvieran la tentación de olvidarlo, adultos bien intencionados se encargarían de recordarles que su éxito futuro depende de su inversión de hoy! En cierto modo, docentes y padres hacen *como si* las decisiones por venir estuvieran en juego *en cada momento de evaluación*.

Esta omnipresencia de la preocupación por el éxito o del miedo al fracaso oscurece el hecho de que, aplicadas a una prueba escolar particular, en el curso del año, las nociones de éxito o fracaso se encuentran más bien en el orden de la *metáfora*. Ciertamente, cada prueba engendra una jerarquía puntual. Cuando el docente o la organización escolar definen una nota "promedio" o un nivel de dominio que se reputa "suficiente", los que alcanzan ese umbral pueden tener la impresión de obtener "éxito" en su prueba, pero ninguna decisión depende solamente de ese resultado. Una nota mediocre no será vista como fracaso por un alumno cuyo éxito global parece asegurado. Mientras ordena a los alumnos, la escuela dejará entonces a cada uno cierta *amplitud* cuando se trate de interpretar un resultado puntual en términos de éxito o fracaso. Hasta el momento fuerte de la decisión (de orientación o selección) la noción de éxito o fracaso, aun permaneciendo muy presente, tiene una definición más *imprecisa*, que varía según las expectativas del docente (Marc, 1984, 1985), las aspiraciones del alumno y de sus padres, los pronósticos de unos

u otros, la voluntad de practicar una "pedagogía del éxito" o, por el contrario, de agitar constantemente el fantasma de un fracaso para obligar a "escuchar en clase", a "trabajar con seriedad", etc.

En el otro extremo, si se considera el conjunto de la escolaridad, se vuelve a encontrar la imprecisión y la diversidad de definiciones de éxito o fracaso escolares. Algunos consideran que una carrera no es exitosa sino a condición de que se lleguen a completar estudios universitarios. Otros se satisfacen con un diploma cualquiera, el aprendizaje de un buen oficio o un mínimo de cultura general. Aquí, la escuela se cuida bien de decir sin equívoco quién tiene éxito y quién fracasa. Acerca de la existencia misma de una jerarquía en esta materia, ella hace declaraciones ambiguas, al afirmar en su discurso democratizante la igual dignidad de todas las orientaciones y todas las formaciones, mientras que desmiente esta equivalencia en mil situaciones cotidianas: por ejemplo, cuando da consejos de orientación, reparte su presupuesto o jerarquiza las diversas categorías de docentes según las secciones en las que intervienen.

Si en la organización escolar se quiere aferrar una definición institucional, explícita y unívoca del éxito y el fracaso, se debe entonces permanecer en la vecindad de *decisiones* que se apoyan formalmente en un juicio de éxito o de fracaso. Incluso entonces, se encuentran situaciones en las que el discurso de la escuela es cambiante o incierto. Cuando un alumno repite un grado "por su interés", a veces a su requerimiento o al de sus padres, por ejemplo, porque es "demasiado joven", ¿es un fracaso? Cuando un alumno pasa al grado superior con lo justo, contra las recomendaciones de los docentes, porque tiene formalmente el derecho de hacerlo, se da a entender a su familia que este "éxito" es una victoria a lo Pirro y que no hace más que diferir el inevitable fracaso. Cuando un alumno repite un grado en el secundario, *para* pasar a una orientación más exigente, ¿se trata de un fracaso? Cuando un joven rescinde un contrato de aprendizaje en una empresa para elegir otro oficio, ¿es un fracaso o una razonable reorientación?

En tales situaciones, comunes en los sistemas escolares complejos, se asiste a cierta *disociación* entre, por un lado, el juicio de éxito o fracaso y, por el otro, la decisión: un resultado asociado ordinariamente a la constatación del fracaso toma entonces otro sentido. De donde deriva una cierta confusión en los espíritus, que entonces oponen con facilidad el "verdadero" éxito al éxito "formal". La *realidad* del éxito



o el fracaso *se negocia* entonces entre los interesados, los docentes, los alumnos, los padres directamente implicados, a los que la organización deja cierta libertad de interpretación de la situación.

Podría decirse que *la escuela define el fracaso y el éxito de manera tanto más unívoca cuanto que puede adoptar, de modo unilateral, decisiones legítimas*. Explicita entonces criterios de éxito y de fracaso que se consideran aplicables uniformemente a todos los alumnos colocados en una situación comparable. Aunque no convenza a cada uno del buen fundamento de sus criterios, usa en última instancia su *poder de decir* quién tiene éxito o quién fracasa y de decidir en consecuencia. No obstante, para que esas decisiones no sean sospechosas de arbitrariedad, la escuela debe explicitar los criterios de éxito y fracaso.

### *De una jerarquía continua a una dicotomía*

Lo que ante todo separa el éxito del fracaso, es un *punto de corte* introducido en una clasificación. Este corte se fija a veces en función de un *numerus clausus*, como es el caso en un concurso, a veces en función de una tasa reputada como "normal" de éxito o admisión, o incluso en función de una definición convencional de la nota o el grado de dominio juzgados "suficientes". Cualquiera sea la justificación teórica o práctica, este corte introduce una dicotomía en el conjunto de los alumnos. Los que están por encima del umbral se reputan exitosos: una vez adoptadas las decisiones, importa poco que lo hayan logrado brillantemente o con lo justo. Por debajo del umbral se encuentran los fracasados, lo hayan sido "por nada" o de modo espectacular.

La manera en que opera esta dicotomía varía según los sistemas escolares. En general, se tienen en cuenta diversas jerarquías parciales construidas en el interior de cada disciplina o subdisciplina. ¿Cómo recomponer el rompecabezas? ¿Cómo reencontrar la unidad perdida? ¿Puede fundamentarse una aproximación al valor global del alumno más allá de la diversidad de las disciplinas? Los sistemas escolares "hacen como si" las competencias adquiridas en distintos campos pudieran ser objeto de síntesis significativas. Entre ellos, algunos definen el éxito general como la suma de éxitos en cada disciplina principal. Otros admiten ciertas compensaciones de una disciplina a otra, definiendo diversos perfiles o calculando una jerarquía global por

combinación matemática o síntesis intuitiva de jerarquías parciales.

Convendría estudiar de modo más sistemático el origen y la racionalidad de los procedimientos que guían la combinación de los "ingredientes" en la producción de los juicios generales de éxito y fracaso. Para pasar de evaluaciones parciales y continuas, a menudo opuestas, a una clasificación única y dicotómica —tal tiene éxito, tal fracasa—, se deben establecer reglas, inevitablemente *arbitrarias*, para

- proceder a la síntesis de las evaluaciones parciales, ellas mismas compuestas;
- definir un umbral o un criterio que induzca, a partir de esta síntesis, una partición dicotómica entre los que tienen éxito y los que fracasan.

El sistema educativo dicta reglas bastante formales que especifican las ramas escolares en las que se debe atribuir una nota o una apreciación cualitativa, su peso en el conjunto, los códigos y la escala a emplear, los momentos en los cuales se debe proceder a una evaluación, la manera de conformar el promedio o la síntesis de evaluaciones parciales al término de un trimestre o un año. Otras reglas, menos restrictivas, tienden a normalizar el modo en que los docentes fabrican sus pruebas, las corrigen, elaboran los baremos, ponen sus notas.

¿Por qué tener en cuenta, en el momento de la síntesis, solo algunas disciplinas? ¿Cómo justificar tal o cual ponderación? Entre los alumnos de la misma edad, ¿existen innumerables desigualdades reales de conocimientos y competencias que la escuela no mide! Algunas son completamente extrañas a la cultura y las normas de excelencia escolares. Aun cuando se trate de la cultura enseñada, todas las desigualdades no tienen el mismo estatus: en ciertas provincias del currículum —por ejemplo, las actividades creativas, la música, la educación física— las desigualdades son tan reales como las demás y no menos grandes, pero no se transforman sistemáticamente en jerarquías formales, sin duda porque no están llamadas a cumplir un papel determinante en la selección escolar. Cuanto más nos aproximamos a las "ramas principales", más visibles se vuelven las desigualdades reales, dramatizadas y traducidas en *jerarquías formales*.

Otra elección delicada: ¿debe elegirse una lógica de la homogeneidad, según la cual el éxito global supone un nivel mínimo de excelencia en cada disciplina, o una lógica de la compensación entre

disciplinas? El mecanismo del promedio favorece la compensación (con ciertos resguardos), mientras que la definición de umbrales mínimos, en cada disciplina, limita la disparidad aceptable de los niveles de excelencia.

Detrás de esas elecciones, se ven perfilarse las imágenes de la cultura general y el "nivel escolar global" de un alumno. También se adivinan las relaciones de fuerza entre las disciplinas, pues el peso en la selección es un índice de estatus en la institución y "da derecho" a más horas de enseñanza por semana. Por lo tanto, hay razones para pensar que los modos de síntesis de las evaluaciones parciales resultan también de arreglos pragmáticos, que dispensan por otra parte de tener que definir con mucha claridad el nivel escolar global que, por ejemplo, justifica una repetición o un adelanto en la trayectoria escolar... Cualesquiera sean las lógicas puestas en práctica, una vez establecidas y conocidas, no pueden más que sobredeterminar las evaluaciones parciales, a la manera en que el resultado probable de un procedimiento penal influencia cada etapa de la instrucción: al saber el peso de cada prueba en el veredicto final, el magistrado razona inevitablemente en función de las consecuencias de su juicio, tanto como de su adecuación a la realidad. El docente hace lo mismo. En la medida en que una parte de las evaluaciones se consideran fundamentos de pronósticos, se puede comprender en adelante que la evaluación sea puesta a veces al servicio de una orientación deseada. Se volverá sobre ello en el capítulo 3.

## CAPÍTULO 2

### ¿De qué está hecha la excelencia escolar?

Una vez iluminados los mecanismos de fabricación de los juicios y de las jerarquías específicas y generales, resta aprehender la naturaleza profunda de la excelencia escolar. Pese al carácter bastante vago de los textos y a la diversidad de maneras de hacer, los docentes evalúan. En definitiva, ¿qué es lo que evalúan?

Mientras que, en el marco de un examen, puede identificarse una lógica que guarda algunas relaciones con un modelo psicométrico, la evaluación continua participa de todas las prácticas del aula, de manera que el modelo de la medición oculta más que ayuda a comprender las modalidades de fabricación de las jerarquías de excelencia escolar. En la escuela primaria y en un número creciente de colegios secundarios, la evaluación es *continua*. No hay exámenes de fin de año o ellos no hacen más que completar una evaluación practicada en clase a lo largo de todo el año. La evaluación, entonces, es un *momento* del trabajo escolar, que se distingue de los otros menos por el contenido de las tareas que por una cierta dramatización de las apuestas. En cuanto a las tareas que se someten a evaluación, se trata para el alumno, en general, de *rehacer* solo, en un tiempo limitado, lo que durante un tiempo más o menos largo ha *ejercitado* antes en clase. Por ejemplo, en la escuela primaria, redactar un texto, comprender una lectura, transformar frases, conjugar verbos, definir palabras, hacer operaciones o diseñar figuras geométricas.

Por consiguiente, para saber a qué tareas se refiere la evaluación continua, es preciso analizar lo que se llama el *currículum real* o *realizado*; dicho de otro modo, conocer la sustancia del trabajo escolar. Para dar forma y sustancia a los programas, los equipos pedagógicos, o los profesores considerados individualmente, efectúan un inmenso