

# MONOGRÁFICO

## ALGUNOS PROBLEMAS Y PROBLEMÁTICAS EN LA PRODUCCIÓN DE LA EVALUACIÓN

THOMAS S. POPKEWITZ (\*)

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

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

1. La evaluación es una estrategia estatal que aparece como parte de la producción de ideas en un campo social. Esta producción incluye las relaciones de poder. Estudiar las estrategias de evaluación requiere comprender los procesos de producción y la relación de poder. En este trabajo examino las investigaciones recientes realizadas en Estados Unidos sobre el pensamiento de los profesores y la enseñanza de las materias como ejemplo de cómo se acoplan las prácticas «científicas» a las cuestiones de regulación social.

2. Las palabras más habituales en la evaluación (por ejemplo, medida, valoración y profesionalización) también tienen epistemologías sociales. Para poder es-

---

(\*) Universidad de Wisconsin-Madison.

tudiar los supuestos, implicaciones y posibles consecuencias de las estrategias escogidas, debemos tener en cuenta estos significados sociales.

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

3. La evaluación persigue una «clarificación» de las políticas. No nos dice qué política es más eficaz o más útil, pero puede ayudar a poner de relieve las tensiones, contradicciones y ambigüedades que subyacen en la producción de la reforma educativa y en su realización en la situación actual. Esto puede parecer algo evidente. Las reformas son respuestas a relaciones estructurales que fluyen constantemente. Los programas de reforma responden a problemas percibidos y a otros que, a primera vista, no están claramente definidos y no tienen resultados lineales. Uno de los valores más profundos de los debates públicos sobre la escolarización en una democracia (y que no sólo tiene importancia para los responsables de la formulación de políticas) es la comprensión de las tendencias y tensiones que se producen en las relaciones dentro de la esfera escolar. La evaluación es el sentido más productivo del término, considera las tensiones, conflictos y ambigüedades como prácticas sociales relacionadas con fines sociales.

4. Además de ofrecer un perfil más definido de las tensiones de la escolarización en una sociedad en continuo cambio, la evaluación debe considerar la relación entre las prácticas pedagógicas y las cuestiones de ilustración que conllevan los propósitos de la escolarización. Los compromisos sociales y políticos de la escolarización van más allá de los límites que se establecen cuando se relaciona la enseñanza con una noción psicológica del aprendizaje. Las prioridades reformistas de la escuela están inevitablemente ligadas a las condiciones sociales, culturales y económicas; y no pueden perderse en las metodologías de evaluación.

## I. PRODUCCIÓN SOCIAL Y RECEPCIÓN SOCIAL DE LAS IDEAS

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

### *Política estatal, función de «policía» y evaluación*

La evaluación forma parte de la regulación, control y gobierno del Estado. En este sentido, la política y la función de «policía» están epistemológicamente relacionados; la palabra «policía», en su sentido original francés y alemán, aludía

a las técnicas específicas a través de las cuales el gobierno, en el marco del Estado, capacitaba a los individuos para ser útiles a la sociedad (Foucault, 1988, p. 154). Las antiguas formas de evaluación implicaban la realización de cálculos aritméticos o de estadísticas de carácter político, en las que el Estado recogía datos demográficos y de otro tipo para dirigir las políticas de reforma durante la formación del Estado moderno (véase, por ejemplo, Haskell, 1984). Posteriormente, la evaluación procuró rendir cuentas públicamente de las diferentes, y a veces contradictorias, estrategias de reforma escolar (como el incremento de la competitividad internacional, la aportación de un humanismo, la producción de una ciudadanía nacionalista o el control del efecto de ciertas políticas referentes a la igualdad).

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

La razón que me ha llevado a empezar por esta afirmación no es rebajar el esfuerzo de las actuaciones estatales ni plantear una visión anarquista de los procesos sociales de escolarización. Mi intención es recordar al lector que la evaluación no es «simplemente» una estrategia que atribuya valores a las actividades escolares ni un proceso que describa lo que ocurre en las escuelas. Esto resulta más crucial en Estados Unidos, donde existe una anestesia hacia la escuela como institución estatal, escondida en unos paradigmas de la investigación que subrayen el individualismo y en una psicología y una sociología funcional centradas más en las eficiencias organizativas que en las relaciones sociales de la escolarización (véase Popkewitz, 1984). El problema de la evaluación debe situarse en campos educativos que incluyen relaciones de poder que, en sus orígenes, contribuyen a los procesos de producción social y reproducción, así como a la creación de capacidades humanas. (Para una discusión sobre los problemas del campo social de los intelectuales, véase Bordieu, 1989.)

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

#### *La producción social de ideas y los campos sociales*

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

El problema, pues, no reside en que no podamos aprender de las experiencias de los demás, sino en que el propio «aprendizaje» implica sistemas de relevancias que están inmersos en campos sociales y en relaciones de poder. Permítaseme poner algunos ejemplos extraídos del discurso actual sobre la reforma escolar en Estados Unidos, no sólo porque su historia me resulte familiar, sino también porque sus planteamientos se han convertido en una importante mercancía en el campo internacional de la evaluación. Parte de la gente común reclama que se discuta el actual movimiento de reforma de Estados Unidos centrándose primero en el aspecto retórico de la propia reforma como estrategia discursiva que puede generar un compromiso o, por lo

menos, en el consentimiento para la realización de prácticas específicas. A mi entender, las prácticas discursivas ligan supuestos y prioridades formados históricamente a actuaciones y a pautas de evaluación concretas.

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

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

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

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

En los últimos tiempos, se ha dado realce a los datos demográficos dividiéndolos en categorías destinadas a evaluar y alterar las condiciones de trabajo de los profesores. Se ha prestado una atención especial a las circunstancias culturales en las que trabajan los profesores —centrándose en el grado de cole-

gialidad (con qué frecuencia se comunican entre sí), en las metas de rendimiento académico compartidas, en la participación en la toma de decisiones escolares, en la ayuda a la inducción profesional de nuevos profesores y en una serie de remuneraciones económicas (como el salario por méritos)–. Se trabaja para elaborar modelos de razonamiento pedagógico que introduzcan una mayor eficiencia y eficacia en las tareas de los profesores y en las concepciones sobre el aprendizaje.

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

Si utilizamos un segundo planteamiento de la evaluación y la consideramos como parte de unos *principios estructuradores en función de los cuales se definen los problemas y se presentan las disposiciones para actuar*, podemos plantear la discusión en un nivel de análisis diferente. Las estrategias evaluadoras «llevan consigo» intereses culturales y sociales que no son evidentes en sus fundamentos formales y en sus fines públicamente definidos. La preocupación por el rendimiento, por la participación, la comunidad, la colegialidad y la profesionalización, por ejemplo, contienen supuestos que, en la práctica, pueden reintroducir prácticas burocráticas en la escolarización.

El uso de conceptos como el de participación comunitaria o el de profesionalismo en la investigación y la evaluación, por ejemplo, no tienen definiciones fijas e inquebrantables. De hecho, las palabras han adquirido significados que ligan los valores reguladores hallados en las escuelas de Estados Unidos al concepto de burocracia que las nuevas reformas debían cambiar. Los modelos para profesionalizar la enseñanza subdividen los «procesos de pensamiento» de la enseñanza en elementos de reflexión específicos y distintos. La fragmentación del pensamiento también define la práctica. Esta racionalización oculta la interrelación existente entre las prácticas individuales y las pautas históricas y sociales (véase Popkewitz, 1991). La participación y la comunidad se formulan en relación con una teoría pluralista de los grupos de interés centrada en elementos de procedimiento (si los profesores toman o no decisiones sobre el currículo) o en el compromiso de grupos de funciones públicamente definidos. Aquí, el ingredien-

te principal compromiso es la representación de los grupos sociales en la producción de un consenso sobre los valores y procedimientos. La noción de participación de los intereses procede de una teoría liberal (lockiana) referente a los orígenes de la sociedad en el contrato social y de unas prácticas de *laissez-faire* en las que se supone que los niveles de justicia proceden de la búsqueda del egoísmo (Billing, 1982). El concepto de participación como «actores» de un grupo está históricamente relacionado con el nacimiento de las ciencias sociales, ya que iba ligado a los mecanismos estatales de control de la reforma social durante la Era Progresista (véase Ross, 1991).

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

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

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

Esto nos lleva a dos cuestiones que podemos resumir brevemente. Una concierne a la relación entre la reforma, la investigación y las estrategias de evalua-

ción. Las categorías de investigación y evaluación se interrelacionan para ofrecer límites que estructuren unas posibilidades y legitimen otras y puedan así elaborar el discurso sobre la reforma del profesorado en Estados Unidos implica ciertos supuestos históricos sobre las relaciones sociales y el progreso. Trasladar estas estrategias a otro contexto nacional y cultural obligaría a llevar a cabo un profundo examen en relación con las pautas y las relaciones de poder.

*Ejemplo: Investigación sobre el pensamiento de los profesores*

Para estudiar más detenidamente el modo en que el conocimiento científico-moviliza determinadas relaciones de poder ligadas a movimientos sociales y al Estado, me gustaría analizar algunos trabajos recientes sobre el pensamiento de los profesores y la enseñanza de las materias escolares (en los siguientes párrafos, voy a resumir brevemente una hipótesis que yo mismo he desarrollado en Popkewitz, 1991). El asunto que me ocupa en mi reciente trabajo es la epistemología social de la investigación; quiero averiguar cómo el gobierno del Estado y el autogobierno de los individuos están entrelazados en la producción del conocimiento educativo. Las pretensiones de veracidad en la evaluación no son sólo los criterios lógicos de interpretación y de coherencia, sino también normas sobre la verdad construidas socialmente. Las normas tienen el poder de construir identidades y capacidades sociales.

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

Pero considerar esos estudios como pruebas del crecimiento cognitivo de la ciencia o del altruismo de los científicos es oscurecer los contextos sociales de las prácticas educativas. Los actuales estudios cognitivos sobre los profesores y la formación del profesorado responden a temarios políticos que pretenden ligar la escolarización a cuestiones culturales, sociales y económicas. Esos estudios surgen dentro del clima conservador que se vive en Estados Unidos, donde la atención a un mayor control de los procesos escolares debe conseguirse a través de la formación del profesorado. Los análisis se centran en los criterios y competencias para enseñar las materias consideradas «básicas»: ciencias, matemáticas y tecnología. Estas materias básicas guardan relación con cuestiones sobre el declive económico en los Estados Unidos y, también, con la aparición de un temario de la Derecha encaminado a la reinserción de valores concretos y de los códigos morales de la «familia» en el aula. Centrarse en materias «académicas» aparentemente neutrales es también deslegitimar la enseñanza «progresista-liberal», como

la clarificación de valores. Los intereses liberales también están expresados en esta investigación. Estudiar el pensamiento de los profesores supone prestar más atención al trabajo de éstos. Lo que, a su vez, supone alterar la naturaleza burocrática de la escolarización al otorgar «voz» a los profesores que se consideran el grupo oprimido de las escuelas. La reivindicación de un estatus profesional se basa en la creencia de que los investigadores pueden desarrollar modelos a través de la identificación de una «base de conocimiento para profesores»: un agregado codificado o codificable de conocimiento, destreza, comprensión y tecnología de la ética y de la disposición, de la responsabilidad colectiva, así como un medio para representarlo y comunicarlo» (Shulman, 1987, págs. 3 y 4). La investigación representa también una estrategia de profesionalización en la que la ciencia debe mejorar el estatus y la movilización colectivos de los responsables de la formación del profesorado (véase Labaree, 1990).

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

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

1. Las categorías y clasificaciones de los estudios cognitivos sobre el pensamiento de los profesores formulan las cuestiones sociales como si tuvieran atributos, cualidades o etapas universales del desarrollo humano. Esto produce una reificación del conocimiento que hace que el mundo socialmente construido parezca natural e inevitable. Podemos examinar esta reificación en el modo en que se concibe la selección del conocimiento del currículo. La lógica es la siguiente: cada materia escolar implica diferentes tipos de pensamiento y de prácticas. Estas diferencias entre ciencias y literatura se expresan en las representaciones del contenido que encontramos en los libros de texto, en los programas de los cursos o en el material utilizado en las aulas. El conocimiento de las disciplinas comprende las «propiedades o estructuras sintácticas» en las que las palabras paseen significados determinantes y cualidades permanentes. Este conocimiento de las

materias escolares se presenta como estructuras formales de conceptos y métodos que tienen propiedades fijas. Los problemas de la enseñanza se centran en el modo en que los profesores y alumnos re-presentan los conceptos, las generalizaciones y los hechos de los campos afines.

Mejorar la enseñanza es llevar a cabo una representación más verdadera del contenido del currículo en la mente de los profesores y de los alumnos. La representación implica la identificación de elementos estables en el currículo, como los conceptos o relaciones postulados en el mismo. Una vez identificados, se plantea el problema educativo de cómo profesores y alumnos transmiten dicho contenido. La representación se define ofreciendo ejemplos, analogías y metáforas que encajan la disciplina en conceptos. La responsabilidad del profesor está funcional y técnicamente definida. Es el profesor quien debe juzgar la oportunidad de las representaciones (actividades, ejemplos, analogías y materiales). La investigación se centra en la eficiencia a la hora de reorganizar el pensamiento del profesor como estrategia para eliminar falsas representaciones.

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

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

Los modelos de enseñanza y aprendizaje se construyen sobre una concepción del progreso lineal, una visión atomística de las relaciones sociales y la individualidad como medio de explotación de las diferencias entre las poblaciones. Los problemas de la enseñanza se formulan en conceptos que han hincapié en el desarrollo racional, individualizado y secuencial, aislado del contexto social y las raíces históricas. La idea de progreso se basa en una concepción de todo como la suma de sus partes; es parecida a la teoría política de John Locke, que considera que la sociedad se organiza y progresa a través de la suma de contratos sociales individuales. Se trata de supuestos evolutivos limitados funcionalmente a las relaciones y jerarquías establecidas que se postulan lingüísticamente.

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

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

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

## II. LA PROBLEMÁTICA CALIDAD DE LAS PALABRAS

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

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

La incorporación de la concepción angloamericana de profesión impone una «dente» interpretativa implícita sobre el conocimiento, las ocupaciones y el Estado. La mayor parte del debate angloamericano sobre las profesiones hace referencia a tipos ideales de ocupaciones desinteresadas que están separadas del Estado. La autonomía, los conocimientos técnicos, el control profesional del acceso, la remuneración y la ética superior dominan este recuento. De todos modos, los prototipos ideales tienen, de hecho, muy poca base; ignoran las luchas, debates y compromisos plíticos implícitos en la formación de las profesiones. Tampoco tienen en cuenta los modos en que las modernas profesiones se convierten en parte de las estructuras de regulación y gobierno social del Estado moderno (véase Burrage y Torstendahl, 1990). El principal objetivo de estos tipos ideales

es la legitimación de estrategias para mantener la autoridad cultural y social, no para cumplir límites fines analíticos.

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

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

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

Estas tendencias subsisten en esfuerzos reformadores actuales, que enlazan el profesionalismo con la mejora escolar. Así se ve claramente en un estudio realizado en tres distritos escolares (Popkewitz y Lind, 1989) que se comprometieron a hacer un esfuerzo por aumentar el profesionalismo de los profesores. Las estrategias reformadoras aumentaron la carga de trabajo de éstos y elevaron el ni-

vel de control de sus prácticas. La evaluación debía ofrecer «pruebas» de la «rendición de cuentas» por parte de los profesores y de unos enfoques más racionales de la mejora escolar. Se suponía la existencia de una relación directa entre el conocimiento de la evaluación y las prácticas y actuaciones específicas. La evaluación de los profesores valoraban los aspectos instrumentales y procedimentales de la enseñanza y minusvaloraban los artesanales y empáticos, que habían generado implicaciones.

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

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

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

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

dilemas, tensiones y contradicciones con respecto al funcionamiento pasado de las cosas.

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

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

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

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

cultural de la escolarización como empeño social convierte la búsqueda de precisión y de certidumbre en una quimera.

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

Y digo esto porque no puedo encontrar pruebas de que las ciencias sociales y la evaluación escolar tengan nada que decir, como ciencias, sobre el futuro. Ofrecen métodos para comprender los límites que hubo en el pasado y los dilemas implícitos en ellos. Esto no quiere decir que la ciencia no nos pueda ayudar en las elecciones que hagamos, pero a menudo lo hace a través de la negación. Parafraseando parcialmente a Karl Popper, yo diría que la ciencia (y la evaluación) no verifica, sino que refuta. Puede ayudarnos a saber qué elecciones no hay que hacer, por ejemplo, en materias como la eliminación de flúor, el control de la deforestación amazónica o la limitación del uso de las pruebas de inteligencia. Pero —en la esfera política—, los descubrimientos de la ciencia forman parte de un debate público que raras veces concierne sólo a las pruebas. La determinación del futuro ya no está reservada a élites particulares y a expertos que reivindicquen un conocimiento sagrado.

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

#### IV. EL PROYECTO ILUSTRADO COMO PROBLEMÁTICA PARA LA EVALUACIÓN

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

Lo que yo quisiera proponer aquí es una reconsideración del proyecto ilustrado en las escuelas como objetivo principal de la evaluación. Al hablar de «ilustración» me refiero a una manera de entender la vida en la que la gente asume la reponsabilidad de gobernar su propia vida. En este contexto, la escuela es una importante institución educativa para la realización de dicho objetivo. Las tendencias principales de la filosofía, la sociología del conocimiento, los estudios culturales y el análisis literario del siglo XX reenfocan el problema de la ilustración en los límites de nuestra existencia, la ambigüedad del conocimiento y la relación fundamental de las prácticas sociales, el poder y el conocimiento. La redefinición del proyecto ilustrado está obligado a reconocer que existen múltiples reivindicaciones de verdad, que dichas reivindicaciones verdaderas están históricamente determinadas y nacen de las tensiones y luchas sociales del mundo en que vivimos, y que la producción de posibilidades humanas siempre contiene una contradicción.

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

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

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

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

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

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

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

de pensar y actuar frente al mundo. Estas paradigmáticas tentativas son luchas por la autoridad sobre lo que es verdad legítima.

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

El problema del aprendizaje escolar y la evaluación reside en saber cómo llegan a captar los alumnos las construcciones humanas del conocimiento: su fragilidad, provisionalidad, escepticismo y cambio. No se trata de corregir falsas representaciones, sino de examinar las diferentes representaciones existentes y darse cuenta de que los sistemas de pensamiento son prácticas que configuran y moldean el mundo social, cultural y político. Se trata de reconocer el carácter tribal y parcial de los diferentes dialectos de la escolarización. Tanto si las reformas se centran en la enseñanza de las ciencias como en el patrimonio cultural de los diferentes pueblos que viven en Estados Unidos, la evaluación de la práctica debe centrarse en los tipos de razonamiento desarrollado y en los medios a través de los cuales se puede manifestar una confianza, aunque sea esceptica, en el mundo.

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

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

diferenciaciones sociales en la escolarización deben ser consideradas como un elemento de la propia escolarización.

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

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

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

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

Los criterios no tienen fuerza legal, pero su producción tiene lugar en un campo social en el que hay múltiples puntos de dirección y control. Aunque fueron desarrollados por un grupo profesional de responsables de la formación del profesorado de matemáticas, estaban financiados por el Departamento de Educación de Estados Unidos, diversas fundaciones filantrópicas y los departamentos de la Academia Nacional de Ciencias. El desarrollo de estos criterios exige comprender las diferentes instituciones mediadoras existentes en el sistema estatal descentralizado de Estados Unidos, sin olvidar el papel de las asociaciones profesionales, los organismos educativos estatales y locales, los sindicatos de profesores y las instituciones filantrópicas. Además, cualquier consideración sobre la producción de criterios debe tener en cuenta las transacciones y omisiones acaecidas durante las negociaciones entre los grupos implicados en la redacción de los mismos. Finalmente, es importante el dato de que los criterios estuvieran patrocinados por diversos agentes para conseguir unas matemáticas *científicas* y relacionadas con la informática, centrándose conscientemente en ciertos supuestos y orientaciones y desechando otros elementos.

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

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

## CONCLUSIONES

Nos gusta suponer que podemos hacer un mundo racional, que el progreso es una meta alcanzable y que la política es el instrumento de la moderna versión de la salvación. Yo no niego que haya que seguir intentándolo, pero también reconozco que sabemos muy poco sobre el cambio social y educativo. Mi forma de

explorar lo que Lundgren ha llamado la tensión entre nuestros deseos y los hechos, consiste en centrarme en la ambigüedad y la incertidumbre.

He situado algunas de las cuestiones sobre las transformaciones sociales y las construcciones pedagógicas de la escolarización como problemática central de la evaluación. Reconozco que no es fácil medir y conceptualizar esos problemas. Es casi como si nuestro papel recordase al de Sísifo: nunca alcanzamos el éxito total, pero luchamos por prestar atención a lo más importante (aun cuando los datos recogidos parezcan imperfectos y complejos).

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

## BIBLIOGRAFÍA

- Ball, D., *Research on teaching mathematics: Making subject matter knowledge part of the equation* (Research Report pp. 88-92). East Lansing, MI, The National Center for Research on Teacher Education, 1988.
- Billing, M., *Ideology and social psychology. Extremism, moderation and contradiction*. Nueva York, St. Martin's Press, 1982.
- Bordieu, P., *Homo academicus*. Standford, CA, Standford University Press, 1989.
- *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (Trad. a inglés de R. Nice). Cambridge, MA, Harvard University Press, 1984.
- Burrage, M. y Torstendhal, R. (eds.), *Professions in theory: Rethinking the study of the professions*. Newbury Park, CA, Stage, 1990.
- Cherryholmes, C., *Power and criticism: Post-structural investigations in education*. Nueva York, Teachers College Press, 1988.
- Clifford, J., *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature and art*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1988.

- Foucault, M., «The political technology of individuals». *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. L. Martin, H. Gutman y P. Hutton (eds.), Amherst, University of Massachusetts Press, 1988.
- Franke-Wikberg, S., «The american research on educational evaluation and the national evaluation in Sweden». En M. Granheim, M. Kogan y U. Lundgren (eds.), *Evaluation as policymaking: Introducing evaluation into a national decentralised educational system*. Londres, Jessica Kingsley, 1990, pp. 155-171.
- Granheim, M., Kogan, M. y Lundgren, U., *Evaluation as policymaking: Introducing evaluation into a national decentralised educational system*. Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Haskell, T., «Professionalism versus campitalism: R. H. Townway, Emile Durkheim and C. S. Pierce on the disinterestness of professional communities». En T. Haskell (ed.), *The authority of experts: Studies in history and theory*. Bloomington, Indiana University Press, 1984, pp. 180-225.
- Kvale, S., «Evaluation and decentralisation of knowlege». En M. Granheim, M. Kogan y U. Lundgren (eds.), *Evaluation as policymaking: Introducing evaluation into a national decentralised educational system*. Londres, Jessica Kingsley, 1990, pp. 119-140 (traducción incluida en este monográfico).
- Labaree, D., *Power, knowledge, and the science of teaching: A genealogy of teacher professionalization*. Trabajo inédito. East Lansing, School of Education, Michigan State University, East Lansing, 1990.
- Lundgren, U., «Educational policy-making, decentralisation and evaluation». En M. Granheim, M. Kogan y U. Lungren (eds.), *Evaluation as policymaking: Introducing evaluation into national decentralised educational system*. Londres, Jessica Kingsley, 1990.
- *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Geelong, Australia, Deakin University Press, 1983.
- Mattingly, P., «Workplace autonomy and the reforming of teacher education». En T. Popkewitz (ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice*. Nueva York, Falmer, 1987, pp. 36-56.
- Meyer, J., «Self and Life Course: Institutionalization and Its Effects». En Thomas, G., Meyer, J., Ramirez, F. y Boli, J., *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*. Newbury Park, CA, Sage Publications, 1987, pp. 242-260.
- Mills, C. W., *The sociological imagination*. Nueva York, Oxford University Press, 1959.
- National Council of Teachers of Mathematics, *Curriculum and Evaluation standars for school mathematics*. Reston, VA, National of Teachers of Mathematics, 1989.
- O'Donnell, J., *The origins of behaviorism: American psychology, 1876-1920*. Nueva York, University Press, 1985.
- Popkewiz, T. S., *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. Nueva York, Teachers College Press, 1991.
- Popkewitz, T., *Paradigm and ideology in educational research, social functions of the intellectual*. Londres y Nueva York, Falmer Press, 1984.
- Popkewitz, T., Tabachnick, B. y Wehlage, G., *The myth of educational reform: A study of school responses lo a program of change*. Madison, University of Wisconsin Press, 1982.

- Popkewitz, T. y Lind, K., «Teacher's incentives as reform implications for teacher's work and the changing control mechanism in education». *Teachers College Record* 90 (4), 1989, pp. 575-594.
- Powell, A., *The uncertain profession. Harvard and the search for educational authority*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1980.
- Ross, D. *The origins of American social science*. Nueva York, Cambridge University Press, 1991.
- Schneider, B., «Tracing the provenance of teacher education. En T. Popkewitz (ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice*, Nueva York, Falmer, 1987, pp. 211-242.
- Shulman, L., «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform». *Harvard Educational Review*, 37 (1), 1987, pp. 1-22.
- «Those who understand: Knowledge growth in teaching». *Educational Researcher*, 15 (2), 1986, pp. 4-14.
- Smith, D., *Conceptual practices of power: A feminist sociology of knowledge*. University of Toronto Press, 1990.
- Sykes, G., «Evaluation in the context of national policy and local organisation». En M. Granheim, M. Kogan y U. Lundgren (eds.), *Evaluation as policymaking: Introducing evaluation into a national decentralised educational system*. Londres, Jessica Kingsley, 1990, pp. 179-196.
- Weiler, H. N., «Decentralisation in educational governance: An exercise in contradiction?». En M. Granheim, M. Kogan y U. Lundgren (eds.), *Evaluation as policymaking: Introducing evaluation into national decentralised educational system*. Londres, Jessica Kingsley, 1990, pp. 42-65 (traducción incluida en este monográfico).