

Acta de examen total

MONTEVIDEO

Materia: OSEMP SEMINARIO PRÁCTICAS CORPORALES

No admite examen aprobado sin nota

Período: 202007 - MONTEVIDEO - Ordinario**Fecha evaluación:** 24/08/2020 **Hora:** 14:00**Corrección de fecha:****Tipo de inscripción:** CURRICULAR - ESTUDIANTES SIN CURSO

Estudiante	Nombre	Curso	Nota	Literal	Fecha
1 4741824 - 0	FERNANDEZ NICOLA, MARIANA	10	10	diez	24/08/20
2 3969616 - 9	NOBLE CORREA, ALEXIS JAVIER	10	10	diez	24/08/20
3 4789260 - 2	TORRES IRAZOQUI, FELIPE	10	10	diez	24/08/20

Tot. Gral.	Presentados	No presentados	Aprobados	No aprobados	Otros
3	3	0	3	0	----

Reglamentados	No reglamentados	Libres
3	0	0



Paola Dogliotti



Mariana Sarni



Nancy Salvá

Escala de notas:

Mínimo: 0; Máximo: 12; Umbral aprob.: 5

(*) El estudiante está en más de un acta

Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Tesina

Evaluación y Enseñanza:
Una revisión de los discursos académicos sobre evaluación educativa
desde la mirada de una Teoría de la Enseñanza

Mariana, FERNÁNDEZ

Alexis, NOBLE

Felipe, TORRES

Tutora: Paola, DOGLIOTTI

Línea de investigación: Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum

Montevideo, agosto, 2020

ÍNDICE

RESUMEN/PALABRAS CLAVE	3
INTRODUCCIÓN	4
Antecedentes	4
OBJETIVOS.....	7
Objetivo general.....	7
Objetivos específicos.....	7
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
MARCO TEÓRICO.....	10
Teoría de la enseñanza.....	10
Sobre la enseñanza en la antigüedad: una lectura de Agustín de Hipona.....	13
Didáctica moderna.....	15
Didáctica comeniana	19
Didáctica psicologizada	20
Didáctica curricularizada	21
Tradición instrumental de la Didáctica como Tecnología de la Enseñanza	24
Didáctica re-inaugurada.....	26
Teoría del Acontecimiento Didáctico.....	29
RESEÑA METODOLÓGICA	33
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN GENERAL.....	37
1. HISTORIA Y PERSPECTIVAS SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	37
El término evaluación y su pluralismo conceptual.....	37
La evaluación como instrumento técnico y de carácter científico en la propuesta de Tyler (1949)	39
La evaluación a partir de la década del cincuenta	42
La pluralidad de métodos y paradigmas	43
Crítica contemporánea a la perspectiva tecnicista de Tyler.....	45
2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DEL MEJORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	46
Evaluación formativa: la intención formativa para la comprensión	47
La <i>evaluación formativa</i> y su implicancia en los sujetos: la “buena enseñanza” y la “buena evaluación”	50
La <i>evaluación formativa</i> : ¿al servicio de quién? La construcción del conocimiento .	53
La evaluación formativa en el cruce con las formaciones discursivas del campo de la Didáctica.....	55

3. UNA MIRADA CRÍTICA SOBRE LA EVALUACIÓN	58
La evaluación: ¿asunto técnico o problema social?	60
La naturalización de la evaluación en el discurso educativo	62
La cultura evaluadora y la perversión de la relación pedagógica	66
La evaluación como dispositivo de control social	69
CONCLUSIONES	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81

RESUMEN/PALABRAS CLAVE

El problema de la evaluación en el discurso moderno de la enseñanza adquiere particular relevancia a lo largo del siglo XX. Un crecimiento exponencial de las producciones académicas sobre evaluación educativa señala la emergencia de un campo de estudios que se escinde en cierta medida de la Didáctica. El trabajo analiza las principales discursividades que configuran el campo académico sobre evaluación educativa, a fin de comprender los distintos modos con que se la representa, los problemas centrales que orientan su abordaje y los supuestos epistemológicos subyacentes.

Palabras clave: Evaluación, Enseñanza, Aprendizaje, Discurso.

INTRODUCCIÓN

En el discurso moderno de la enseñanza, más específicamente a partir del siglo XX, el término evaluación adquiere particular relevancia, introduciendo nuevos sentidos al discurso educativo. Enseñanza y evaluación se reconocen en su estrecha vinculación, como prácticas inherentes al normal funcionamiento de las instituciones educativas, naturalizando su correspondencia. Evaluación y currículum, al tiempo que se configuran como nuevos objetos del campo de la Didáctica, se escinden de ésta conformando campos de estudio independientes. Sobre esta premisa, se fundamenta el estudio de las discursividades que estructuran y determinan los principales lineamientos de producción discursiva al respecto de la evaluación educativa. Sobre el horizonte teórico que habilita la teoría de la enseñanza, en el cruce teórico-metodológico con el concepto de *discurso*, se propone un análisis de las discursividades que configuran el campo de la evaluación educativa. Con esto, se intenta reflexionar acerca de los supuestos epistemológicos que de forma subyacente aportan sentido y fundamento a las producciones académicas, las continuidades y discontinuidades que emergen del análisis, a fin de comprender los modos particulares con que se representa el problema de la evaluación educativa y sus principales abordajes. En suma, el lector podrá encontrarse con una revisión de los principales discursos sobre evaluación educativa, que conforman el debate académico actual y aportan a su comprensión, a la vez que se introducen diversas interrogantes que puedan habilitar nuevas investigaciones.

En base a la estructura normativa de la tesina, el relato discurre desde una exposición teórica - dando cuenta del marco de referencia teórico-metodológico desde donde se construye el análisis -, a un análisis y reflexión crítica de los discursos académicos sobre evaluación educativa - presentación y fundamentación de las hipótesis que orientan y se desprenden de la investigación -, para derivar en algunas consideraciones finales sobre el trabajo realizado - síntesis de los aspectos centrales del análisis e introducción de algunas interrogantes de carácter reflexivo -.

Antecedentes

Se reconocen para la investigación realizada diversos antecedentes, aunque no todos responden al problema de investigación en el mismo sentido. Tanto desde la enseñanza como desde la evaluación educativa, es posible identificar antecedentes en términos metodológicos, así como a la especificidad del problema abordado. En un primer

sentido, sobre evaluación educativa se han producido una multiplicidad de investigaciones y publicaciones académicas, que en algunos casos son a la vez antecedentes y objetos de análisis para la indagación. En particular, los trabajos académicos que apuntan hacia un análisis histórico de la evaluación y el estudio de los paradigmas o principales perspectivas del campo de la evaluación educativa, son reconocidos como antecedentes. En otro sentido, el estudio de las discursividades y de las formaciones discursivas del campo de la Didáctica, también pueden ser interpretados como antecedentes de la investigación, en cuanto se establece una correspondencia con el marco teórico-metodológico. Por último, se señalan algunas producciones académicas que, desde la mirada de la teoría de la enseñanza, abordan el problema de la evaluación educativa, siendo uno de los antecedentes más específicos. Se sintetizan a continuación las producciones académicas referidas, sin ampliar en su contenido, en el entendido de que en el cuerpo del trabajo, el lector hallará desarrollados los aspectos más relevantes.

En el primer sentido, es posible considerar dos perspectivas de abordaje, una centrada en la historia y génesis del concepto de evaluación educativa, y otra que atañe a las principales perspectivas y paradigmas que han orientado el crecimiento del campo. No obstante, varios trabajos incorporan ambos sentidos. Sobre la historia del campo de la evaluación y la génesis del concepto de evaluación en el discurso educativo, los principales trabajos académicos referenciados son De Alba, Díaz Barriga y Viesca (1984); Díaz Barriga (1982, 1987, 1994b); Sacristán (2008); Stufflebeam y Schinkfield (1985); como también se encuentra en Colombo (2007) un recorrido histórico de la evaluación en el discurso educativo. Sobre los paradigmas y tendencias en evaluación educativa, se destacan los trabajos de Carbajosa (2011), Gonçalves (2005) y House (1992, 2000).¹

Sobre los trabajos que, desde una afectación del análisis de discurso, estudian la configuración discursiva del campo de la Didáctica, se reconocen como aportes principales las investigaciones realizadas por Behares (2004, 2005); Bordoli (2005, 2007); Dogliotti (2010a). En último término, algunas producciones en este sentido, abordan el problema de la evaluación educativa desde la mirada de la teoría de la enseñanza, siendo antecedentes específicos del problema de investigación. Se destaca en este sentido, Colombo (2007), donde se realiza un análisis histórico del lugar de la

¹ Sin desconocer la vasta producción académica sobre evaluación educativa, la selección de los antecedentes más relevantes responde a la especificidad del problema de investigación y el marco teórico-metodológico.

evaluación en el discurso educativo, la incorporación del sistema de exámenes y la filiación con la administración científica del trabajo y el proceso de industrialización, el problema de la evaluación educativa en el caso particular de Uruguay, y de particular relevancia para la indagación, un análisis sobre la evaluación desde la mirada de la Teoría del Acontecimiento Didáctico (TAcDi²) y el concepto de discurso de Pêcheux (2014).

² La Teoría del Acontecimiento Didáctico remite a una serie de estudios realizados por el prof. Luis Behares y la línea de investigación *Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad* (EDADI) de la FHCE – Udelar. Ver Marco Teórico, apartado “Teoría del Acontecimiento Didáctico”.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Delimitar los principales discursos que configuran el campo de producción y discusión académica en torno a la evaluación educativa.

Objetivos específicos

- Estudiar la configuración del campo académico sobre la evaluación educativa y determinar las principales discursividades.
- Indagar acerca de algunos supuestos epistemológicos claves que subyacen a estas discursividades, identificando continuidades/rupturas entre las distintas perspectivas.
- Problematizar el análisis a partir del cruce teórico con el estudio de las formaciones discursivas del campo de la Didáctica.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El estudio se propone, en términos generales, una revisión de algunas producciones académicas en torno a la evaluación educativa. Esto es, una búsqueda y análisis de discursos académicos sobre la evaluación educativa, con el objeto de determinar las perspectivas teóricas o discursividades que configuran actualmente el campo de producción académica. Concomitantemente, ciertas categorías conceptuales clave – como *Sujeto, Saber, Poder* – habilitan a indagar sobre los supuestos epistemológicos subyacentes a las distintas discursividades, permitiendo problematizar los recortes y posibles delineamientos. En este cruce teórico, adquieren particular relevancia los estudios sobre las formaciones discursivas en el campo de la Didáctica, lo que permite vincular la indagación a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de la década de los ochenta, del pasado siglo, el campo de producción académica en torno a la evaluación educativa sufre una serie de modificaciones, que sugieren una ruptura respecto de los modos de tratamiento anteriores del problema de la evaluación en el discurso educativo. En primer lugar, adquiere cierta independencia como objeto de estudio del dominio de la Didáctica, a la vez que, en torno al nuevo sentido que adopta la evaluación educativa, se condensan reflexiones y puntos de vista que distancian al concepto de su filiación con el tecnicismo, la administración científica del trabajo y la economía. Estas operaciones y modificaciones habilitan la construcción de un campo de investigación y producción académica en torno a la evaluación educativa, de carácter o pretensión de teoría, incorporando reflexiones y problemáticas vinculadas a la Didáctica y a la Pedagogía, pero adquiriendo cierta especificidad como objeto de estudio con una estructura y lógica de indagación propias, que se apoya en otros campos discursivos -como la psicología y la sociología, entre otros-.

La evaluación educativa aparece como un campo emergente dentro de la educación. Se trata de un campo científico en proceso de constitución en el cual se presentan múltiples luchas por imponer alguna hegemonía dentro del mismo. (...) Sin embargo, poco se ha avanzado en la reflexión sobre los fundamentos teóricos de esta actividad o sobre sus implicaciones políticas. Tanto las autoridades educativas como los docentes y especialistas en la educación difícilmente perciben que a través de un programa de evaluación adquiere concreción un conjunto de teorías y concepciones sobre la sociedad y la educación, hecho que se vincula con los diversos intereses que guían los proyectos de poder. De ahí que la misma evaluación educativa sea, en sí misma, una acción política (Díaz Barriga, 1987, p. 1).

Esto da lugar, primeramente, a determinar *dos discursividades que estructuran el discurso académico sobre la evaluación educativa*³. Una discursividad *crítico-emancipadora*, donde el eje está en las relaciones que se establecen entre *Evaluación-Saber-Poder*, reconociendo a la evaluación como un problema social que no se agota en las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza⁴. Esta mirada está vinculada con autores y problemas del campo de la Pedagogía, con una marcada influencia de teorías provenientes de otros campos disciplinares. En otro registro teórico-discursivo, se configura una discursividad *práctico-hermenéutica*, que se orienta hacia la idea de la “buena evaluación”. Esta perspectiva se centra en comprender el fenómeno de la evaluación y delimitar los aspectos fundamentales para mejorar las prácticas de evaluación, como vía para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Si bien se vincula al campo de la Didáctica, estos trabajos se apoyan en la psicología cognitiva, distanciándose de una perspectiva tecnicista.

Si bien, no todas las investigaciones pueden circunscribirse de forma unívoca a las discursividades señaladas, y la indagación pone de manifiesto estos matices, el reconocimiento de éstas habilita una mirada a la configuración del campo académico sobre la evaluación educativa, dando cuenta de los problemas centrales y las principales perspectivas que orientan el desarrollo y expansión del campo académico.

En este sentido, emerge otra perspectiva para abordar el problema de la evaluación educativa, que si bien se presenta como crítica a los abordajes más de corte *técnico-instrumental*, no se centra en el análisis de la relación *Evaluación-Saber-Poder*, sino que postula la imposibilidad de una teoría de la evaluación. A la vez, desde una afectación por la teoría del sujeto del psicoanálisis, se reconoce la imposibilidad de regulación e intervención positiva en los procesos de aprendizaje, así como en términos de medición o cuantificación de éstos. Las producciones académicas en ambos sentidos se presentan como indagaciones que habilitan nuevas reflexiones posibles, sin configurar a priori una formación discursiva.

³ La denominación de las configuraciones discursivas sobre la evaluación educativa se corresponden con la *teoría de los intereses cognitivos* de Habermas (1967). Esta cuestión será retomada en las conclusiones.

⁴ La referencia a la(s) concepción(es) de *Poder* que subyace(n) a la discursividad *crítico-emancipadora* se configura(n) como una de las categorías analíticas centrales de la investigación, a pesar de no formar parte del horizonte teórico de la Teoría de la Enseñanza. Se desprende del análisis de los discursos en esta línea una concepción productiva-positiva de *Poder*, que en términos de Foucault (1998, 2018), centra su estudio en el complejo *Saber-Poder*. Estas cuestiones serán profundizadas en las conclusiones.

MARCO TEÓRICO

La *evaluación educativa*, como objeto de estudio, ha sido abordada, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, en el orden de los problemas-objetos de la Didáctica. En cierta medida, tanto la evaluación como el currículum, se inscriben en los intersticios de esta disciplina, en tanto que su tratamiento atañe a las cuestiones de la enseñanza. No obstante, es debido reconocer que sobre estos objetos se ha pretendido constituir un campo de indagación de pretensión científica, distanciándose de los límites disciplinarios de la Didáctica. Si bien, la mera posibilidad de una teoría sobre la evaluación educativa se apoya en diversos campos de producción académica que conforman al discurso educativo, es posible afirmar que en torno a la evaluación educativa se configura un campo de conocimientos en estado de construcción que se asienta primeramente en una ruptura; a saber, entre los modelos educativos de corte tecnicista que incorporan una concepción de evaluación proveniente de la administración científica del trabajo y acuñada como uno de los pilares del proceso de industrialización, y las teorías que, apoyándose en la Didáctica y particularmente en la psicología cognitiva, incorporan nuevos sentidos a la evaluación educativa centrándose en su carácter formativo.

Al partir de esta particular relación entre la Teoría de la enseñanza y la evaluación educativa, se habilita la posibilidad de una revisión epistemológica de algunos discursos académicos que versan sobre este objeto, permitiendo articular el análisis con las vicisitudes inherentes a la relación entre enseñanza y aprendizaje. El estudio de las discursividades que estructuran el campo de la Didáctica (Behares, 2005; Bordoli, 2007), en clave de formaciones discursivas, aporta herramientas conceptuales importantes para tal indagación. A la vez, en reconocimiento de la extensión que ha adquirido el problema de la evaluación y la incipiente construcción de un campo de producción académica en torno de ésta, el presente trabajo de investigación pretende determinar las principales discursividades que lo configuran.

Teoría de la enseñanza

Es determinante para el abordaje propuesto, enmarcar la investigación en el horizonte teórico que habilita la Teoría de la enseñanza (en adelante TE), a efectos de no limitar el análisis al dominio de la Didáctica. Es menester, en este caso, realizar algunas distinciones conceptuales clave para definir al objeto *enseñanza* e introducir la ruptura

entre la *teoría antigua y moderna de la enseñanza*.

En primera instancia, es pertinente referir a una distinción tan clásica como vigente, entre los significantes *enseñanza* y *educación*. Kant (2009), en su libro “Sobre pedagogía”, comienza por establecer esta distinción en los siguientes términos,

El hombre es la única criatura que tiene que ser educada. Bajo el nombre de educación entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación. El hombre es, en consecuencia, lactante -alumno- y aprendiz (Kant, 2009, p. 27).

La disciplina – crianza - es entendida como esencialmente negativa, en cuanto que limita al hombre en su salvajismo e imprudencia, para que afloren las aptitudes de la humanidad; en cambio, la instrucción, supone el aspecto positivo de la educación, que el filósofo vincula a la cultura, sin desconocer que tanto la formación - crianza e instrucción - como el cuidado corresponden a la educación, y sólo esta puede hacer que el hombre sea verdaderamente hombre (Kant, 2009).

Por su parte, Herbart (1923), a mediados del siglo XIX, establece una delimitación central respecto al campo educativo, “Unterricht” y “Zucht”. El primero de éstos, refiere a la instrucción, y el segundo término a la cultura moral, en la cual se diferencian el gobierno de los niños y la disciplina (Bordoli, 2011). La tríada mencionada conforma el campo de la educación, pero ambos autores distinguen claramente a la instrucción de la disciplina y del gobierno de los niños, “en tanto la instrucción podría asociarse a la enseñanza, la educación la trasciende y liga con el gobierno de los niños y el disciplinamiento de estos” (Bordoli, 2011, p. 96).

No es debido desconocer que Herbart (1923) define la educación por instrucción, aportando incluso a ésta última un carácter esencial, exigiendo de la educación ciencia y reflexión. “Yo no puedo concebir la educación sin la instrucción, é, inversamente, no reconozco, al menos en ésta obra, instrucción alguna que no eduque” (Herbart, 1923, p. 11). No obstante, la instrucción remite a formar el círculo de las ideas, mientras que el gobierno atañe a la formación del carácter (Herbart, 1923).

En este sentido, la enseñanza está relacionada a las representaciones intelectuales, a una dimensión epistemológica, a diferencia de la educación, que se podría asociar a una dimensión política y social. En rigor, el término *enseñanza* “se caracteriza por requerir una relación sintáctica preposicional: «enseñanza de...», (...) toda enseñanza supone un *saber* que la determine, (...) es atributo de un determinado *campo de saber*” (Behares, 2011, p. 21). La cuestión de la enseñanza, refiere siempre al plano de la *episteme*, se

constituye en torno a la posibilidad de un saber, término que debe su origen a “un verbo en la voz media griega, “epístomai”, que tiene el sentido de «estar siendo puesto ahí ahora»” (Behares, 2011, p. 23).

Inscribir a la enseñanza en el orden del Saber, implica asumir que esta se despliega a partir del lenguaje, es decir, se constituye en y por el lenguaje. Saber y Sujeto, en tanto objetos específicos de la enseñanza y lugares necesarios del sistema didáctico, también son producidos como efecto de éste. La relación entre Saber y Sujeto, como condición de posibilidad del acontecimiento de enseñanza, ha sido adjudicada por la tradición moderna de la enseñanza a la capacidad cognitiva de un sujeto capaz de apropiarse de un conocimiento; con la superación de ésta concepción y las implicancias de inscribir esta relación en la teoría del sujeto psicoanalítica - efecto de la escisión psíquica -, se habilita a suponer que es en la posibilidad de la falta-saber, que puede emerger el deseo de saber y la posibilidad de resignificación en el orden de lo que podría denominarse aprendizaje.

“En la tradición terminológica (...), la enseñanza siempre fue considerada en su relación con el lenguaje: ambos, lenguaje y enseñanza, son fenómenos inherentes básicos a toda cultura, y registros suficientes para su mantenimiento y continuidad” (Behares, 2011, p. 22). Las raíces etimológicas de la palabra *enseñanza* provienen del latín, específicamente del término “insignare” y sus derivados. “Insignare”, o en su posible traducción, “poner en signos”, señal de la intrincada relación entre enseñanza y lenguaje.

Es a partir de esta determinación conceptual que se habilita a pensar en una *Teoría de la enseñanza*, “entendida como un campo de saber al respecto del fenómeno de la enseñanza, inherente a toda cultura humana” (Behares, 2011, p. 22). Esta visión implica un recorte histórico, producto del proceso de la cultura occidental, la distinción entre una *teoría antigua de la enseñanza* y una *teoría moderna* o *Didáctica*. Este recorte, a su vez, contiene de forma implícita diferencias sustanciales en las concepciones respecto a los tres elementos constitutivos de toda teoría de la enseñanza: *saber, sujeto y lenguaje*.

Cabe preguntarse, si la ruptura al respecto de la ficción que se instaura en la modernidad, al suponer una imposibilidad de correspondencia transparente, lineal y progresiva entre el fenómeno de la enseñanza y los procesos subjetivos de aprendizaje, puede aportar nuevas interrogantes al debate sobre evaluación.

Sobre la enseñanza en la antigüedad: una lectura de Agustín de Hipona

En referencia a investigaciones realizadas por Behares (2008a, 2008b, 2008c), se puede afirmar que en la obra de Agustín de Hipona, particularmente en “De Magistro”, se ve representada la síntesis del pensamiento antiguo sobre la enseñanza, con marcada influencia del pensamiento platónico y estoico. Según los criterios más aceptados, esta obra data del año 389, siendo considerada como el antecedente inmediato de la teoría del signo de De Saussure⁵. Algunos de los aspectos centrales que introduce el *Doctor de la iglesia* sobre la enseñanza podrían resumirse en su inscripción a la dimensión del lenguaje, la preocupación por el Saber y las posibilidades de conocer con verdad, la teoría del signo y la reformulación que hace de la teoría de la reminiscencia platónica a través de la doctrina de la iluminación, aportando un nuevo sentido en torno a la noción de *subjetividad*. En vinculación con la ruptura que supone el discurso moderno sobre la enseñanza, en particular sobre el constructo psicológico condensado en el binomio enseñanza-aprendizaje, se puede interpretar en Agustín una lectura diferente, situando a la enseñanza en la dimensión del signo y reservando al aprendizaje la dimensión del conocimiento de las cosas, de carácter subjetivo en cuanto se ancla en las reflexiones sobre la iluminación y la posibilidad de acceso a la verdad. Esta lectura habilita la revisión de ciertas elucidaciones modernas sobre la enseñanza, al tiempo que abre nuevas interrogantes que serán retomadas en la Teoría del Acontecimiento Didáctico (TAcDi).

Enseñar, para San Agustín, es un *acto de palabra*, es *poner en signos*. A partir de la pregunta inicial, “¿Qué te parece que pretendemos cuando hablamos?”, llega a determinar que de todas las cosas que se pueden hacer al hablar, la enseñanza se relaciona con *significar*. Por lo tanto, la enseñanza sólo puede constituirse en la dimensión del *signo*, en la cual la *palabra (verbum)* se articula con el *nombre (nomen)*, articulación que no incluye sino de forma rudimentaria a *la cosa (res)* (Behares, 2008a). La preocupación de San Agustín por la teoría del signo, particularmente por la relación entre los signos y las cosas significadas, permite interpretar el carácter secundario que le asigna a la palabra respecto del conocimiento de las cosas, en tanto que “aprendemos no con el sonido externo de las palabras, sino con la enseñanza interna de la verdad” (Agustín de Hipona, 1947, p. 587).

⁵ “Todo lo que acabo de decir acerca del significante y el significado está allí [se refiere a De Magistro] desarrollado con espléndida lucidez (...) ni más ni menos, lo que hay más agudo en el pensamiento moderno sobre el lenguaje” (Lacan, 1953-54 citado en Behares, 2008b, p. 131).

En este sentido, se entiende que no todo signo denota algo fuera del lenguaje, sino que los signos remiten a otros signos. El hombre no puede expresar el significado de las palabras, más que por palabras, lo cual implica reconocer que los signos establecen relaciones de totalización significativa entre sí, significantes que refieren a otros significantes, perteneciendo necesariamente a la dimensión del equívoco (Behares, 2008a).

Así, pues, queda establecido que nada se enseña sin signos, y que debemos apreciar más el conocimiento mismo que los signos, por medio de los cuales conocemos; aunque no todo lo que significa puede ser mejor que sus signos (Agustín de Hipona, 1947, p. 582).

De ésta se desprende, en primera instancia, que no se enseña sino en el orden de la *significación*, pero a su vez, que es necesario jerarquizar frente a ésta el conocimiento, de la que no se deriva necesariamente. Se plantea así otro de los conceptos claves, la distinción entre *docere* y *discere*. La enseñanza es del orden de la conmemoración (*commemoratio*), de la *significación*, mientras que el aprendizaje es del orden del *conocimiento* de las cosas.

Y principalmente me esfuerzo en persuadirte, lo que no sé si conseguiré, que no aprendemos nada por medio de los signos que se llaman palabras; porque, como ya he dicho, no es el signo el que nos hace conocer la cosa, antes bien el conocimiento de la cosa nos enseña el valor de la palabra, es decir, la significación que entraña el sonido (Agustín de Hipona, 1947, p. 586).

El valor de las palabras yace en incitar la búsqueda, señalar los objetos por conocer, pero a través de las palabras no aprendemos, más aún, es a través del conocimiento de las cosas que se perfecciona el conocimiento de las palabras. Según Behares (2008c, p. 318), “el aprendizaje, a diferencia de la enseñanza, es interior; procede por medio de la rememoración (*commemoratio*) que confiere valor de verdad (*veritate*) a las significaciones supuestas por las palabras (*conocimiento*)”. En este punto, de la mano a su vez con la doctrina de la *iluminación (illustratione)*⁶, se puede relacionar la noción de posterioridad de Freud (*Nachträglich*) o la versión al francés por Lacan (*après-coup*). “Sin lugar a dudas, es imposible no relacionar el problema (fundamentalmente la *commemoratio*) por él presentado con la articulación *après-coup*” (Behares, 2008c, p.

⁶ “Ahora bien, comprendemos la multitud de las cosas que penetran en nuestra inteligencia, no consultando a la voz exterior que nos habla, sino consultando interiormente la verdad que reina en la mente (o el espíritu); las palabras tal vez nos muevan a consultar. Y esta verdad que es consultada y enseña, es Cristo, que, según la Escritura, habita en el hombre, esto es, la incommutable Virtud de Dios y su eterna Sabiduría; más ella revelase a cada alma tanto cuanto ésta es capaz de recibir, en proporción de su buena o mala voluntad. Y si alguna vez se engaña, no es por achaque de la verdad consultada, como no es defecto de esta luz que está fuera el que los ojos del cuerpo tengan frecuentes ilusiones; consultamos a esta luz para que, en cuanto nosotros podamos verla, nos muestre las cosas visibles (Agustín de Hipona, 1947, p. 589).

319).

El término posterioridad o retroactividad, utilizado por Freud en sus elucidaciones metapsicológicas al respecto de la temporalidad y la causalidad psíquica, es definido por Laplanche y Pontalis (1979, p. 405), “experiencias, impresiones y huellas mnémicas son modificadas ulteriormente en función de nuevas experiencias o del acceso a un nuevo grado de desarrollo. Entonces pueden adquirir, a la par de un nuevo sentido, una eficacia psíquica”. Este concepto será recuperado por Chevallard (1998), para introducir una crítica a la versión psicológica de la relación – lineal y causal – entre enseñanza y aprendizaje, punto de anclaje para la instauración de la ficción didáctica de una temporalidad única.

Estos conceptos, así como las interrogantes que se suscitan al subvertir la correlación entre el tiempo de la enseñanza y del aprendizaje, serán retomados en apartados posteriores y adquieren particular relevancia para pensar el objeto *evaluación* desde una concepción de enseñanza que trascienda las perspectivas instrumentales y psicologizadas, y se centre en la dimensión epistémica. Algunas reflexiones teóricas posteriores a los trabajos de Chevallard (1998) dan cuenta de este recorrido, habilitando la irrupción de nuevos sentidos en torno a la evaluación.

Didáctica moderna

La teoría moderna de la enseñanza se va a consolidar en el siglo XVII, bajo la denominación de *Didáctica*. La obra de Juan Amós Comenius (Comenio), “*Didáctica Magna*”, de 1632, es considerada el acta de fundación de la Didáctica moderna, de enorme influencia posterior, tal como se reconoce desde diversas vertientes teóricas (Behares, 2004, 2011; Díaz Barriga, 1984, 1994a; Litwin, 2001).

“Es significativo que en el siglo XVII, el siglo del método, se consolide la Didáctica como disciplina. Al igual que otras circunscripciones del saber, esta disciplina estuvo afectada por los enunciados de evolución y progreso característicos de la época” (Bordoli, 2015, p. 39). Comenio, contemporáneo de Descartes, en su obra subtitulada “arte de enseñar todo a todos” sienta las bases del ideal democrático moderno respecto a la enseñanza, ya que en la Edad Media no se enseñaba a casi nadie - enseñanza restringida de forma elitista - y casi nada - restricciones escolásticas respecto a qué se podía enseñar -. En este sentido, Comenio, “como buen preliberal luterano, hace suyo ese objetivo político y lo argumenta en que se puede enseñar todo a todos, siempre y

cuando lo hagamos con método” (Behares, 2011, p. 24).

Sin pretensión de adjudicar una causalidad última del origen de la Didáctica y de los sistemas educativos modernos a Comenio, todos los autores citados concuerdan en la importancia de su obra para configurar un campo de producción teórica al respecto de la enseñanza, como efecto de un proyecto político de democratización de la misma, que sentó las bases para una disciplina - Didáctica - deóntica e instrumental.

“En este marco, la escuela necesitó instrumentar modos y procedimientos para la enseñanza: cómo hacer accesible la cultura a las grandes masas, a todos, pero también a cada uno de los sujetos: *omnes et singulati*⁷” (Bordoli, 2015, p. 39). La universalización de la enseñanza, a su vez, tiene un papel central en la conformación de los Estados nacionales y de las democracias parlamentarias. En el análisis foucaultiano de la modernidad, en ocasión de la transición del poder punitivo al poder disciplinario, característico de las sociedades modernas, se pueden ver las implicancias de los sistemas educativos en el despliegue de los mecanismos de disciplinamiento y normalización (Foucault, 2018).

La Didáctica se consolida así, en este particular contexto histórico, como la “disciplina de la «buena enseñanza» (...) al tiempo que ha operado con un acentuado carácter prescriptivo y normativo sobre la práctica” (Bordoli, 2015, p. 39). La revolución científica, la ciencia positiva al servicio de la sociedad moderna, que tiene por función la transformación y el dominio cada vez más eficaz de la naturaleza, del hombre por el hombre, conforma el marco en el cual se constituye la Didáctica como disciplina, y explica su carácter técnico. Se exige de ésta, la producción de conocimientos técnicamente útiles, “una técnica que se reclama a sí misma como la emancipadora de la nueva sociedad” (Díaz Barriga, 1994a, p. 20).

Resulta de especial interés para el trabajo la crítica al carácter prescriptivo y tecnológico de la Didáctica, que pretende desde su propia racionalidad establecer los parámetros de las buenas prácticas de enseñanza, que al decir de Comenio (1998), no puede menos que obtener buenos resultados. Si la *buena enseñanza* produce de forma lineal y transparente resultados en términos de aprendizaje, la evaluación se instaura como el instrumento mediante el cual se puede constatar este proceso. La “*buena evaluación*”, respondiendo a las exigencias de objetividad y de utilidad que han configurado a la

⁷ Concepto tomado de Foucault (2006, pp. 157-158), en referencia al poder pastoral como poder individualizador. Podría traducirse por “hombres en singular”.

Didáctica, se presenta como el instrumento capaz de medir los efectos de la enseñanza. Esto se puede analizar a partir de los discursos sobre evaluación, los cuales reconocen una preocupación central en torno a la necesidad de evaluar lo que se enseña y sólo lo que se enseña, desarrollando dispositivos cada vez más complejos que permitan, aunque en forma ilusoria, determinar si se produjo o no cierto aprendizaje; que a su vez responda a lo que fue enseñado y cómo fue enseñado.

Si se añade que estos dispositivos de evaluación incorporan escalas de medición, que posibilitan la cuantificación del rendimiento, asignando a los aprendizajes en cuestión un cierto valor, se cierra un círculo ficcional que sostiene en cierta medida la legalidad del sistema de enseñanza; la *buena enseñanza* asegura el aprendizaje de los conocimientos necesarios para cierto trayecto educativo, definidos en el currículum prescripto) la *buena evaluación* permitirá determinar si estos aprendizajes necesarios fueron o no adquiridos, objetivando el rendimiento del aprendiente en un valor numérico dentro de una escala, que acredite o no el tránsito por el trayecto educativo. La cultura evaluadora instaurada (Perrenoud, 2008), que caracteriza a los sistemas educativos en la actualidad, despliega sus efectos en los sujetos y la sociedad, siendo uno de los mecanismos de control social más eficientes (Milner, 2007).

En este sentido, la Didáctica “planteará las formas, los métodos y procedimientos para que un conocimiento específico de una disciplina en particular se seleccione, organice y secuencie a los efectos de ser enseñado” (Bordoli, 2015, p. 39). Por otra parte, en el marco de la educación, “apuntará a seleccionar, organizar y controlar que las actividades formativas en sentido amplio adquieran un papel moralizante y disciplinador del sujeto” (Bordoli, 2015, p. 39).

Así entendida, la Didáctica moderna ha operado de forma instrumental, tendiendo “de manera consciente o inconsciente, a convertirse en lineamientos normativos sobre la acción del docente” (Díaz Barriga, 1994, p. 13). “Se fue construyendo de este modo una verdadera dimensión tecnológica de la enseñanza, cuya finalidad principal es el mejoramiento de la enseñanza, en lo cualitativo y en lo cuantitativo” (Behares, 2005, p. 10).

Concebir a la teoría moderna en términos instrumentales implica reconocer su unión respecto a la técnica y la metodología. Según Behares (2011),

de esta unión derivó necesariamente el interés por la *relación enseñanza-aprendizaje*, escasamente manifiesta hasta fines del siglo XVIII. (...) Este interés se consagró a

principios del siglo XX, para hacer de la teoría de la enseñanza un complemento de la teoría del aprendizaje (Behares, 2011, p. 24).

En síntesis, la Didáctica moderna se configuró como un “corpus deóntico que incluye discursivamente preposiciones sobre un «ser» y un «deber ser» de la praxis de la enseñanza (-aprendizaje), con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones” (Behares, 2004, p. 13).

Al retomar la reflexión que cierra el apartado sobre la Didáctica moderna, resulta interesante preguntarse por la configuración de las relaciones entre Sujeto, Saber y verdad en la modernidad, con el objeto de comprender en qué momento la preocupación por el Saber cedió su lugar a la estabilidad del conocimiento, y las posibilidades de verdad se invierten de posibilidades de conocer. Se considera el análisis realizado por Foucault (2002) en relación a la tesis de que el conocimiento, en particular el ideal de autoconocimiento, encauzó las reflexiones sobre el *saber-conocimiento* y la verdad en la modernidad. Aun así, algunos discursos como el marxismo o el psicoanálisis se presentan como puntos de fuga discursivos, recuperando preocupaciones e interrogantes características de las prácticas de espiritualidad que enmarcaron a la *epimeleia heautou*. En palabras de Foucault (2002),

Podemos decir que entramos en la edad moderna (quiero decir que la historia de la verdad entró en su período moderno) el día en que se admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento y sólo el conocimiento (Foucault, 2002, p. 36).

Sin dudas, esta configuración moderna de las relaciones entre sujeto y verdad tiene mucho que decir sobre el abrupto teórico que constituye el binomio enseñanza-aprendizaje en cuanto proceso, lineal y transparente, progresivo y acumulativo, y en cierta medida pasible de ser cuantificado, objeto de evaluación - por lo tanto, se hace posible y necesaria la intervención positiva sobre este proceso para hacerlo más eficiente -.

Más allá de las continuidades referidas, pueden identificarse diferentes registros discursivos pertenecientes al campo de la Didáctica. Se presenta entonces la necesidad de distinguir las líneas de productividad discursiva que han configurado a la Didáctica moderna. “En la tradición moderna dentro del campo de la enseñanza podemos distinguir, al menos, cuatro formaciones discursivas (FD) en torno a la enseñanza y al lugar que los objetos de conocimiento tienen en la misma” (Bordoli, 2007, p. 33). Éstas son, la didáctica “comeniana”, la didáctica “psicologizada”, la didáctica “curricularizada” y la didáctica re-inaugurada por Ives Chevallard (Bordoli, 2005,

2007).

Didáctica comeniana

La obra de Juan Amós Komensky (Comenio), “Didáctica magna” (1632), “representa un punto de inflexión, un cierre discursivo y una apertura” (Behares, 2005, p. 9). Tal como sugiere el subtítulo de su obra, “El arte de enseñar todo a todos”, Comenio “nos dice desde el siglo XVII que *podemos* y *debemos* enseñar todo a todos, y nos dice *cómo*” (Behares, 2005, p. 9). Desde un fundamento religioso y siguiendo las *huellas de la naturaleza*, Comenio (1998, p. 17) afirma que “(quede), pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes”.

Tal como se expresa en el capítulo X de “Didáctica Magna”,

En las escuelas hay que enseñar todo a todos (...) todos los que hemos venido a este mundo, no sólo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean (...) formar hombres sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones, piadosos de corazón (Comenio, 1998, p. 24).

En torno a este postulado fundamental, es que se funda una nueva tradición discursiva, “de tipo instrumental y metódica; «instrumental» porque se presenta como una respuesta a ¿cómo hacer para enseñar? Y «metódica» porque coloca a la enseñanza en el plano de una mediación en la transmisión de conocimiento” (Behares, 2011, p. 24). La dimensión metodológica se presenta como un aspecto central para la mediación. Sin embargo, lo metodológico concierne en mayor medida a las operaciones realizadas en el conocimiento, de tal forma que éste pueda ser transmitido.

El método de enseñanza es concebido como el instrumento que tiene por función *mediar* entre el sujeto que enseña y el que aprende. El lenguaje, desde esta perspectiva, es entendido como un *instrumento neutro* en la transmisión *lineal* y *transparente* de un conocimiento, entre el docente, como poseedor de un saber⁸ y del método capaz de garantizar su enseñanza - y aprendizaje como efecto -, y el alumno, visto como una *tabula rasa* que es necesario completar, llenar de contenidos. En palabras de Comenio (1998, p. 50),

Siguiendo las huellas de la Naturaleza hallaremos que fácilmente puede instruirse a la

⁸ A partir de una distinción (necesaria) entre *saber* y *conocimiento*, “en la medida en que en sí mismo el *saber* no tiene acento psicológico: al conferirle objetividad, al igual que al suponerlo asentado en un aparato psíquico igualmente objetivo, se transforma en lo que llamamos *conocimiento* (Behares, 2005, p. 11).

juventud si:

- I. Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia.
- II. Se actúa con debida preparación de los espíritus.
- III. Se procede de lo general a lo particular.
- IV. Y de los más fácil a lo más difícil.
- V. Si no se carga con exceso a ninguno de los que han de aprender.
- VI. Y se procede despacio en todo.
- VII. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método.
- VIII. Y se enseña todo por los sentidos actuales.
- IX. Y para el uso presente.
- X. Y siempre por un solo y mismo método.

Esta formación discursiva, que se posiciona en una dimensión epistemológica, a la vez que configura sus postulados básicos en torno al *saber*, es considerada cómo *mínimamente psicológica y máximamente epistemológica*:

El postulado psicológico mínimo necesario es que el saber se procesa en la mente de los sujetos y, por tanto, se puede transmitir transparentemente de uno a otro. En cambio, hay en ella un postulado, de naturaleza epistemológica, de expresión máxima: el saber puede ser acondicionado, regularizado, caracterizado y puesto en un orden (Behares, 2010, p. 11).

Se entiende a su vez, en relación al primer enunciado, que hay un tratamiento de la relación *enseñanza-aprendizaje* en términos *psicológicos*, en tanto que hay un intento de teorizar al respecto del aprendizaje, un esbozo de teoría empirista del aprendizaje como fundamento del método de enseñanza (fundamento IV):

Se ejercitan en los niños: los sentidos en primer lugar (esto es fácil); después, la memoria; luego, el entendimiento, y por último, el juicio. Así, gradualmente, seguirán; porque la ciencia empieza por el sentido, y por la imaginación pasa a la memoria; después, por inducción de lo singular, se forma el entendimiento de lo universal, y por último, de las cosas suficientemente entendidas se compone el juicio para la certeza del conocimiento (Comenio, 1998 p. 53).

A modo de síntesis, los tres elementos centrales de esta obra (“Didáctica magna”), que se presenta “mediante principios teleológicos, descripción de estados de situación, y prescripciones de actitudes y procedimientos” (Dogliotti, 2010a, p. 107), serían: la universalización del método, la democratización de la enseñanza y la centración en lo epistemológico (Dogliotti, 2010a).

Didáctica psicologizada

Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, se consolida una formación discursiva psicologizada, a partir de los aportes del campo de la psicología. Al retomar la cuestión de la relación particular entre la Didáctica y las teorías psicológicas - con énfasis en las teorías del aprendizaje -, es pertinente señalar el análisis que realiza Camillioni (2001). La Didáctica, según la investigadora argentina, se constituye en una relación de “herencias, deudas y legados” respecto a la psicología, más aún, genera una “deuda

difícil de saldar” (Camilloni, 2001).

Desde otra perspectiva teórica, Bordoli (2007) plantea que el quid teórico, en esta tradición discursiva con marcado acento psicológico, se sitúa en los destinatarios, los educandos. “El sujeto de aprendizaje es visualizado como un sujeto evolutivo, con diferentes etapas y niveles de desarrollo. (...) El axioma sobre el que se construirán los diversos enunciados didácticos es la concepción de *desarrollo*” (Bordoli, 2007, p. 35).

Se produce por lo tanto un viraje esencial del saber al sujeto, situando a éste en una posición central respecto del proceso de *enseñanza-aprendizaje*. “Las operaciones de análisis y fragmentación ya no serán las del objeto de conocimiento sino las de sujeto del aprendizaje” (Bordoli, 2005, p. 21). El aprendizaje, sustituye al método, y la enseñanza se ve reducida a un mero instrumento de intervención (Behares, 2010).

En este momento el centro de reflexión didáctica, estará en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir, regular, graduar sus procesos. Ya no bastará con desagregar los diversos saberes en átomos de conocimiento, ahora será necesario desagregar al sujeto en sus etapas evolutivas, así como en sus diversas “capacidades” o “conductas” o “competencias” (Bordoli, 2005, p. 21).

Ésta formación discursiva se presenta entonces como *mínimamente epistemológica y máximamente psicológica*. La figura del docente pierde relevancia, siendo el mismo un guía, estimulador, motivador de los procesos de aprendizajes de sus alumnos (Dogliotti, 2010a).

Interesa a efectos de la investigación, las representaciones acerca del sujeto que caracterizan/subyacen a estos discursos que se apoyan en la(s) psicología(s). Un primer acercamiento al problema, supone una actualización del sujeto cognoscente cartesiano en lo que, según cierta terminología académica, puede definirse como *sujeto psicológico*. No obstante, y sin desconocer en absoluto las continuidades que se señalan al respecto de las distintas perspectivas psicológicas, es preciso advertir los matices y las distancias teóricas que rigen, fundamentalmente, entre las concepciones conductistas y cognitivistas sobre el sujeto. Si el devenir de las teorías cognitivistas se sostiene desde una noción de *sujeto activo*, tal como postula Ángel Riviere (1992), se podría deducir de ésta definición que en la psicología conductista-empirista opera un borramiento del sujeto, y si se quiere, su sustitución por el término biológico de *organismo*.

Didáctica curricularizada

A mediados de siglo XX, en aras de la decadencia de la pedagogía nueva y del escolanovismo, emerge otra discursividad que a partir de la influencia de la Teoría

Curricular y la Planificación Educativa, promete aportar solución a los problemas socio-educativos aplicando los principios de racionalidad científica, productividad y eficiencia; éstas expresiones son reconocidas en el campo educativo bajo el término “pedagogía tecnicista” y en cuanto a las tradiciones discursivas de la Didáctica, configuran una formación discursiva curricularizada (Bordoli, 2005). “Ésta perspectiva hace centro en el método en sí y en la eficacia del diseño y de la planificación técnica soslayando los polos epistemológicos y psicológicos presentes en las otras concepciones” (Bordoli, 2007, p. 35).

Los principios fundamentales en torno a los cuales se edifica esta tradición discursiva son la eficacia, eficiencia, regulación y prescripción (Dogliotti, 2010a). Según Díaz Barriga (1994a, p. 15), “la adopción de la tecnología educativa, como opción instrumental, científica y como expresión de una pedagogía industrial, permite «garantizar» una formación de acuerdo a una nueva racionalidad: la formación eficiente de recursos humanos para el desarrollo industrial”. Las continuidades y correspondencias entre los discursos educativos de corte tecnicista y el proceso de industrialización en los Estados Unidos – acompañado de importantes reformas educativas -, así como su impacto en América Latina, han sido objeto de análisis en múltiples investigaciones.⁹

El desarrollo del tecnicismo en educación tiene un punto de inflexión en la publicación de la obra de Ralph Tyler, “Principios básicos del currículum” (1949). Ésta pretende elaborar un “método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa” (Tyler, 1986, p. 2). La emergencia de una teoría curricular, y la posibilidad incluso de una teoría de la evaluación, como apertura a nuevos campos posibles de indagación científica, se presentan como acontecimientos discursivos estrechamente vinculados a esta “inflexión”. No obstante, tal como afirma Díaz Barriga (1989), es Franklin Bobbit el pionero en este sentido, al elaborar el primer tratado sistemático sobre el currículum.

Según Dogliotti (2010a, p. 110), “ésta tradición se caracteriza por un fuerte tecnicismo y exterioridad ya que el currículum es diseñado en otro lugar, por otros sujetos y en un *a priori* al encuentro didáctico”. Al respecto, resulta particularmente interesante lo que plantea Bordoli (2005, p. 21):

⁹ Ver Díaz Barriga (1982; 1984; 1989; 1994b), Popkewitz (1994), House (1992; 2000).

Éste método permitiría a los especialistas diseñar ‘eficientemente’ los planes y programas de estudio. Éstos se elaboran en un a priori del acto de enseñanza y tienen por objeto regularlo y prescribirlo. A partir de la génesis de la Teoría Curricular los programas de enseñanza se configuran como la principal herramienta didáctica para el docente. El énfasis ya no estará en el polo epistemológico y/o psicológico sino en el procedimiento técnico mismo.

El currículum, desde ésta lógica, es concebido como producto, en tanto “el acento está puesto en la prescripción, en la norma que se establece en el «plan de estudios» o «programa» (Dogliotti, 2010a, p. 111). Se hace necesaria, ante esta cuestión, incorporar la problemática de la *reificación*. Según Rodríguez (2006, p. 14),

este problema representa una de las claves de la reproducción cultural, en tanto la reificación hace que se aprehenda al mundo social como naturalmente dado, inevitable (...). Los contenidos del programa escolar circulan en el espacio de aula como categorías que introducen racionalidad, orden y aún finalidad en el mundo social y natural.

El currículum es cosificado, se presenta como un “objeto natural”, producto de decisiones técnicas objetivas y no cómo construcciones discursivas históricas, que implican decisiones de orden político (Bordoli, 2005). Tal como sostiene Dogliotti (2010a, p. 111), “Se niega el grado de arbitrariedad en la selección, fragmentación, descontextualización y recontextualización de los conocimientos curriculares con relación a los saberes de origen”.

A su vez, se entiende que “el discurso curricular se impone a los sujetos; en síntesis, los docentes y los educandos son efectos de este discurso, son producidos por el mismo” (Bordoli, 2005, p. 22). Esta segunda lectura de la reificación, se asocia a la *enajenación*¹⁰ de los sujetos. En tanto los sujetos didácticos, docente y educandos, se configuran como efectos del discurso, este (discurso) produce un sujeto pragmático, un “homo-faber” (Dogliotti, 2010a). La autoridad del docente, en esta tradición, “emana de la experiencia en el diseño de actividades para el aula (...), poniéndose el énfasis en las actividades de diseño y planificación técnica de las tareas de los educandos” (Dogliotti, 2010a, p. 111).

En este punto, es menester señalar que a través de la evaluación, se establece una de las formas más específicas y materiales de enajenación de los sujetos aprendientes: la posibilidad de cosificar los aprendizajes o certificar un conocimiento asignándole un valor numérico, se presenta como una operación que aliena al sujeto respecto de su conocimiento, rendimiento o capacidad. Tal como sugiere Díaz Barriga (1994b, p. 50),

¹⁰ “Precisamente porque los individuos sólo buscan su interés particular, que para ellos no coincide con su interés común, y porque lo general es siempre la forma ilusoria de la comunidad, se hace valer esto ante su representación como algo “ajeno” a ellos e “independiente” de ellos, como un interés “general” a su vez especial y peculiar (...) esta *enajenación*” (Marx; Engels, 1974, pp. 35-36).

“sólo un acto de enajenación puede lograr que un alumno vea reflejado su trabajo en una nota. Porque el número asignado, seis, ocho o diez, guarda total independencia con el objeto del que se supone da cuenta”.

Los postulados primordiales de esta formación discursiva son la exterioridad, la centralidad en lo instrumental, la minimización de los saberes y la noción de sujeto pragmático (Bordoli, 2005). Otro elemento clave a considerar, es la consolidación de algunas dimensiones de análisis de la Didáctica, entre las que se destaca la *evaluación*.¹¹

Tradición instrumental de la Didáctica como Tecnología de la Enseñanza

Las tres formaciones discursivas desarrolladas (comeniana, psicologizada y curricularizada), se corresponden con la línea de productividad discursiva de la tecnología didáctica, englobadas en la “Tradición instrumental de la Didáctica como Tecnología de la enseñanza”, en tanto que tiene por finalidad mejorar la enseñanza (-aprendizaje) cuantitativamente y cualitativamente (Behares, 2004).

Siguiendo el desarrollo del autor, se puede identificar como postulado primitivo que “hay proceso” (enseñanza-aprendizaje), constatación a partir de la cual se derivan cuatro definiciones básicas; “el proceso es lineal”, “se da en una estabilidad subjetiva”, “es un continuo temporal regido por la relación causa/efecto”, establece una progresión de complejidad” (Behares, 2004).

De estas definiciones, a su vez, se desprenden las siguientes proposiciones, “se puede controlar el proceso”, “se puede intervenir en él” y “se pueden medir el proceso y la intervención” (Behares, 2004). Asimismo, emergen de este análisis del discurso didáctico dos axiomas centrales, la noción de *sujeto psicológico* y la *ilusión de transparencia interactiva*.

Althusser, en dos conferencias pronunciadas en un seminario sobre Lacan y el psicoanálisis (1963-1964), define al “sujeto psicológico” en tanto individuo que posee la estructura de un ego, producto de una concepción psicológica que identifica “tres realidades de diferentes estatutos: el individuo, el sujeto y el yo” (Althusser, 2014, p. 94). Esta concepción de sujeto, que atraviesa a la psicología y a la lingüística moderna, supone una correlación directa del sujeto y sus necesidades, y del signo con la “cosa” significada, siendo el lenguaje un medio de comunicación, que sitúa a dos sujetos en

¹¹ En la década del setenta, se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la Didáctica, tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y *evaluación* (Litwin, 2001).

una comunicación transparente, donde la necesidad es pasible de ser representada a través de un signo, necesidad que representa a la vez la tensión (desequilibrio) y la capacidad de resolución. En palabras de Althusser (2014, p. 78),

Toda una ideología del sujeto psicológico que se define a partir de sus necesidades; y el lenguaje interviene simplemente como una teoría del signo en relación con la cosa, mientras que las propias necesidades se encuentran en relación con la cosa.

A partir de los aportes de Blezio (2005a), se entiende por sujeto psicológico una unidad (bio-psico-social), sujeto Uno, determinado por su propia voluntad, amo de sí. Esta noción de sujeto, característico de la modernidad, se constituye a partir de la posibilidad (ilusión) de la representación total, la idea de que se puede representar al universo en su totalidad, sin equívoco (universo semánticamente estabilizado). Desde esta perspectiva, la transparencia y la eficacia rigen todo acto comunicativo (interactivo), asignando al lenguaje la condición de instrumento neutro en la transmisión. La ilusión de transparencia implica que el alumno puede aprender de forma directa y transparente lo que el docente enseña. Luis Behares (2014), en una entrevista realizada por Raumar Rodríguez y Cecilia Seré, aporta a esta reflexión situando la discusión en la disputa entre dos representaciones dominantes respecto del sujeto,

el sujeto uno, egoico, seguro de su entidad desde lo biológico, hace del cuerpo un registro básico, condición y causa de todo y cualquier aprendizaje; en oposición a esto, el sujeto dividido o escindido, producto del efecto de su determinación discursiva inconsecuente carga con un cuerpo como enigma (Behares, 2014, s/n).

El reconocimiento de las continuidades entre las discursividades antes mencionadas (comeniana, psicologizada, curricularizada), permite conceptualizar la ruptura que suscitan las teorías de la enseñanza al apoyarse en las teorías psicoanalíticas del sujeto, operación epistemológica que impone otra revisión crítica, a saber, la concepción humanista del sujeto, “originario de todo devenir y toda práctica” (Foucault, 2015, p. 24); voluntarismo consciente que Chevallard (1998) fuerza por exiliar para circunscribir su teoría de la *transposición didáctica* en las relaciones, en los intersticios, entre la legitimación epistemológica y cultural de los saberes; *ego patrocicante*¹² que caracteriza, según Behares (2014), la representación de sujeto que de forma hegemónica subyace a la episteme moderna; ¿suspiciosa de Marx al respecto? Tal vez, en el sentido que el materialismo histórico postula que:

¹² “Llamo *ego patrocicante* a la construcción discursiva de la modernidad según la cual la historia, el pensamiento, la cultura, el lenguaje y las relaciones humanas en general se originan en las experiencias y acciones personales, o sea de la persona autónoma y agentiva, unidad provista desde los cuerpos biológicos” (Behares, 2014).

En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio jurídico y político, y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social (Marx, 2008, pp. 4-5).

Didáctica re-inaugurada

Tardíamente, hacia fines del siglo XX, Ives Chevallard (1998), formula la *Teoría de la transposición didáctica*. Esta construcción teórica produce una ruptura respecto a la Tradición Instrumental de la Didáctica, al jerarquizar la dimensión del *saber* - excluida del análisis didáctico en las teorías de la enseñanza-aprendizaje -, eliminando los factores tecnológicos y psicológicos (Behares, 2004).

Se pueden visualizar en esta obra, dos formulaciones teóricas que responden a perspectivas diferentes; la primera de éstas, de naturaleza más sociológica, comprende los conceptos de sistema didáctico, sistema de enseñanza, *noosfera*; la segunda teoría, que se centra en el saber y en el tiempo subjetivo en relación al saber, es la que permite problematizar la relación enseñanza-aprendizaje desde una visión no tecnológica ni psicológica (Behares, 2004). Se desarrolla, por lo tanto, la segunda teoría mencionada, siendo la misma central para construir el análisis de los discursos sobre evaluación.

En el posfacio a la segunda edición de este libro, bajo el título de “Didáctica, antropología, matemáticas”¹³, Chevallard (1998) introduce un concepto fundamental, que permite trazar un puente entre las perspectivas señaladas, a la vez que imprime decididamente el sesgo de una – posible - *ciencia didáctica*, superando la dicotomía entre didáctica general y didáctica(s) específica(s). El concepto en cuestión es *lo didáctico*, término que condensa reflexiones acerca del objeto de esta posible ciencia y su fundamento como teoría explicativa de las relaciones entre sociedad, cultura, saber e instituciones y prácticas sociales. Así lo expresa el didacta francés;

El mayor aporte de la teoría de la transposición didáctica (...) es la revelación de un *cuarto tipo* de manipulación, la manipulación *transpositiva* de los saberes (...) los procesos transpositivos – didácticos y más generalmente institucionales – son, tal como se imagina, *el resorte esencial de la vida de los saberes*, de su diseminación y su funcionalidad adecuadas. Y nunca se subrayaría lo suficiente en ese sentido hasta qué punto es una condición *sine qua non* del funcionamiento de nuestras sociedades (Chevallard, 1998, pp. 158-159).

¹³ Aquí antropología debe entenderse en el sentido en que Foucault (2017) utiliza el término, en referencia al estudio del Hombre, sentido que le permite situar el surgimiento de las ciencias humanas bajo el legado de un “sueño antropológico”, principio teleológico que rige el establecimiento de la episteme moderna en torno a tres saberes, la filología, la biología y la economía.

Tal como se menciona anteriormente, la segunda lectura de la teoría de Chevallard (1998) habilita una revisión crítica de la relación *enseñanza-aprendizaje*, que se expresa en la dupla saber enseñado y saber aprendido. En la misma, “se visualiza una noción de estructura abierta en dos parámetros: el *topos*, la posición subjetiva frente al saber, y el *cronos*, el tiempo subjetivo en relación al saber” (Dogliotti, 2010a). Dicha subjetividad, no obstante, no puede ser pensada desde una concepción de sujeto psicológico, sino que se trata del sujeto y del tiempo tal como han sido formulados por el psicoanálisis (Fernández, 2004).

Para problematizar la relación entre enseñanza y aprendizaje, en términos de una relación no lineal ni transparente, Chevallard (1998) introduce los conceptos de *topogénesis*, *cronogénesis*, *posterioridad* y *preconstrucción*, los cuales desarrolla en los capítulos 7 y 8 de “La transposición didáctica”. Según Chevallard (1998, p. 83):

La distinción del *enseñante* y del *enseñado* se afirma por lo tanto específicamente, no en relación con el saber, *sino en relación al tiempo como tiempo del saber* (...) difieren en sus relaciones respectivas con la *diacronía* del sistema didáctico, con lo que podemos denominar *cronogénesis*. *Pero también difieren según otras modalidades: según sus lugares* respectivos en relación con el saber en construcción, en relación con lo que podemos llamar la *topogénesis* del saber, en la sincronía del sistema didáctico.

Desde esta perspectiva, se entiende que hay *una ficción de un tiempo didáctico único*, un tiempo legal de la enseñanza, en el cual se corresponderían el *tiempo de la enseñanza* y el *tiempo del aprendizaje*, superando la contradicción entre lo antiguo y lo nuevo. El docente, que sabe antes y sabe más, es quien conduce la *cronogénesis* del saber, sin embargo, ésta *ficción* no se le presenta de forma espontánea, sino como la *ficción necesaria para que se produzca el acontecimiento didáctico*. En palabras de Chevallard (1998, p. 94),

El desconocimiento de las condiciones reales de desarrollo de un proceso por parte de sus agentes (los enseñantes) constituye per se una condición de ese proceso: el enseñante debe creer, de alguna manera, en la ficción de la duración didáctica que él programa.

Ante esta afirmación, se desprende que *el tiempo de aprendizaje desmiente al tiempo didáctico legal*, que produce como efecto fundamental interpelar a cada enseñante como *sujeto didáctico*.

Frente a ese tiempo que se le impone, el sujeto didáctico postula su subjetividad y su “historia” personal; es interpelado y debe, en cierto sentido, responder según la estructura de una temporalidad subjetiva particular que se define en el marco progresivo del tiempo de la enseñanza, sin identificarse de todos modos con éste (Chevallard, 1998, p. 80).

Para analizar el *tiempo del enseñado*, incorpora los conceptos de *posterioridad* y *preconstrucción*. El primero de éstos, el cual toma explícitamente de Freud – extraído,

sin embargo, del *Diccionario de psicoanálisis* de Laplanche y Pontalis (1979) -, al decir que

Experiencias, impresiones y huellas mnémicas son modificadas ulteriormente en función de nuevas experiencias (...) Ante todo, este concepto impide una interpretación sumatoria que reduciría la concepción psicoanalítica de la historia del sujeto a un determinismo lineal que tendría en cuenta únicamente la acción del pasado sobre el presente (Chevallard, 1998, pp. 99-100).

Concepto clave para subvertir la relación enseñanza-aprendizaje de marcado carácter psicológico. En cuanto a la *preconstrucción*, concepto tomado de Pêcheux y Henry, se entiende que cada nueva formulación ya ha sido construida con anterioridad, simplemente se configura ahora de forma singular. Según Chevallard (1998, p. 103), “el estado de preconstrucción parece ser exactamente el componente de base de nuestra ontología y de nuestra representación espontánea del mundo”.

Expuestas las ideas centrales de la didáctica re-inaugurada, en relación al abordaje de éste trabajo, se plantea una cuestión en referencia a los “objetos de saber”, que si bien no es considerada como un elemento clave para ninguna de las dos teorías mencionadas, hace referencia directa al objeto de análisis propuesto: *la evaluación*.

Desde la lectura del capítulo 4 de “La transposición didáctica”, se toman los conceptos de *nociones matemáticas*, *paramatemáticas* y *protomatemáticas*. Las *nociones matemáticas* son *objetos de saber*, que devienen en *objetos de enseñanza* como producto del trabajo de *transposición didáctica*. Las *nociones paramatemáticas* son herramientas de la actividad (matemática), que normalmente no son objetos de estudios para el matemático. Las *nociones protomatemáticas* implican un estrato más profundo de nociones preconstruidas, convocadas implícitamente por el *contrato didáctico* (Chevallard, 1998).

Al considerar la perspectiva de la evaluación, solo las nociones matemáticas constituyen el objeto de una evaluación directa, en tanto que, únicamente éstas son, en *stricto sensu*, objetos de enseñanza. Las nociones paramatemáticas y protomatemáticas son objetos de saber “auxiliares”, en el sentido en que deben ser “aprendidos” (para poder aprender los objetos de enseñanza) pero no son “enseñados”. Por lo tanto, son excluidas de la evaluación directa (Chevallard, 1998).

Las nociones matemáticas, paramatemáticas y protomatemáticas, son estratos cada vez más profundos del funcionamiento didáctico del saber. Para Chevallard (1998, p. 59), una dificultad protomatemática “puede surgir de la *falta de dominio de una capacidad*

requerida por el contrato didáctico para su buen entendimiento. El dominio en cuestión sería entonces un *prerrequisito del contrato didáctico*". Los test de "competencias" o "capacidades", si bien se proponen evaluar (¿medir?) la puesta en funcionamiento de estas *aptitudes*, no pueden, empero, considerarse (las competencias) representantes del universo de objetos de enseñanza, contenidos de enseñanza, en lo que ostentan de relación con el *saber sabio*. La única referencia concreta de Chevallard (1998) respecto de la evaluación, postula entonces el problema de la adecuación de los instrumentos de evaluación a los objetos de enseñanza, problema que no debe entenderse ajeno al tratamiento concerniente a la compleja relación entre enseñanza y aprendizaje, distanciándose a priori de un abordaje técnico-instrumental.

Teoría del Acontecimiento Didáctico

"Toda enseñanza es una respuesta a *un saber que se sabe que no se sabe*" (Behares, 2010, p. 9). Enmascaradas en este supuesto de aparente simplicidad, se hallan latentes una multiplicidad de lecturas subyacentes que dan cuenta de un campo sólido de investigaciones y producciones en torno al fenómeno de lo didáctico. No hay lugar, en el presente trabajo, a exponer el denso recorrido que los autores referentes han realizado al respecto, interpretando la teoría de Chevallard (1998) desde la compleja perspectiva teórica del psicoanálisis y el materialismo discursivo.

Sin embargo, se toman algunos conceptos clave que habilitan a reflexionar sobre la relación entre enseñanza y evaluación, en un intento de obliterar de la discusión (sobre evaluación) los discursos psicologicistas y tecnicistas. Al considerar como punto de anclaje de este apartado la afirmación de Behares (2010), se hace necesario el abordaje en primera instancia del saber.

¿Qué es ese saber, *que se sabe que no se sabe*? Tal como se formula en Behares (2004), a partir de la lectura del psicoanálisis lacaniano se pueden distinguir tres registros:

"El saber-hacer, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación; el Saber o falta-saber, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente; el imposible saber, propio del Real" (Behares, 2004, p. 28).

Se da lugar así a una concepción de enseñanza antinómica - que se contrapone a la tradición enseñanza-aprendizaje -, atravesada por el lenguaje y puesta en funcionamiento como relación - intersubjetividad - entre sujetos barrados, de la cual se

deriva la importancia del deseo para la apropiación del saber. La posibilidad de convocar un acontecimiento didáctico, se halla enraizada en el saber, pero no en el saber representado - conocimiento “acabado” -, sino en relación con el saber en falta, que produce como efecto - inconsciente, que se escapa de la voluntad racional - el deseo de saber en el sujeto (Bordoli, 2015).

Acontecimiento entendido en su relación con la estructura, como lo contingente que impide su clausura y eterna reproducción, que la fractura al emerger el Real, *que no cesa de no inscribirse*. La estructura, según Pêcheux (2014), representa lo estable, lo histórico, lo repetible, lo recurrente, *la memoria*, el universo semánticamente estabilizado. En cambio, el acontecimiento, que no puede comprenderse sino como inherente a la idea de estructura¹⁴, trasciende a ésta, la agujerea, habilitando la posibilidad de que emerja la *falta de saber, la angustia y el deseo*. El discurso, así entendido, es el punto de encuentro de una actualidad y una memoria, el lugar de la singularidad.

La *fantasía didáctica*, tiene lugar en el registro Imaginario, al presentarse como la estructura necesaria para que pueda emerger el acontecimiento. En este marco, la relación entre sujetos – barrados - no puede entenderse sino a partir del concepto de *intersubjetividad*, que siempre es abierta y supone la deriva del significante¹⁵, dando cuenta de la opacidad del acontecimiento didáctico. “En la intersubjetividad se produce el verdadero aprendizaje: la falta de saber emerge y el universo lógicamente estabilizado (del Imaginario) se ve agujereado y fracturado” (Blezio, 2005b, p. 64).

La distinción que realiza Blezio (2005a, 2005b) entre interacción, posible sólo desde la ilusión de transparencia y la estabilidad propia del registro Imaginario, e intersubjetividad, que requiere de una alteridad que no se agota en las posibilidades de interacción entre sujetos psicológicos, sino que da lugar al sujeto de la castración simbólica, se relaciona con el concepto de *resignificación*. En palabras de Blezio (2005b, p. 65):

El momento de la resignificación es el movimiento de la inestabilidad a una nueva estabilidad, que es provisoria. En este tiempo, que resulta un instante, la enseñanza y el aprendizaje parecen juntarse y se produce ese salto cualitativo que implica el aprendizaje. Ese sería el momento de la intersubjetividad, que queda fuera de los tiempos cronológicos y

¹⁴ “Una estructura sin Real es una estructura muerta” (Leite, 1994 citado en Blezio, 2005a).

¹⁵ Al referir a la deriva del significante, es evidente la relación con el concepto de pulsión y al carácter desplazado de la pulsión, dando lugar al sujeto del deseo, que nunca concurre a su plena satisfacción, a su completud.

se produce en una dimensión subjetiva, de un tiempo lógico.

Se asocia este concepto al *après coup*, siendo este instante - resignificación - el momento en el cual se produce una significación, deteniendo momentáneamente el carácter desplazado del significante; aunque esta supuesta estabilidad es efímera, en tanto se somete indefectiblemente a la irrupción del Real. Se explica así la singularidad de la significación, del aprendizaje. “La resignificación implica el pasaje de la angustia al deseo. Este instante es subjetivo, en tanto las marcas de los significantes son diferentes para cada uno” (Blezio, 2005b, p. 66).

Al respecto de la teoría del acontecimiento didáctico y el lugar que se le otorga al aprendizaje, se cita a Behares (2004, p. 24), al concluir que

El acontecimiento didáctico incluye nuevamente, aunque en otra dimensión que las representadas en la Didáctica de la Mediación y el psicologismo, la secuencia enseñanza-aprendizaje, ahora presente como conformación discursiva que emplaza subjetividades y procesos subjetivos (...) Tanto la enseñanza, como el aprendizaje, como la posible (¿factible?) relación entre ambos “ocurren” en esta intersubjetividad barrada.

Esto permite incluir la *posición de angustia y de deseo*¹⁶ respecto del saber, que borra los lugares del enseñante y del enseñado necesarios en la fantasía didáctica. Si la relación entre enseñante y enseñado puede concebirse únicamente en función del saber, esta relación sólo podría ser representada a través del concepto de *transferencia*. “El amor de transferencia es una relación **impar**, un mal del saber (...) no es sino el **amor** que se dirige al **saber**, como una estrategia de cubrimiento de la falta estructural de un significante” (Fernández, 2005, p. 43)¹⁷. Dimensión epistémica de la transferencia, en tanto se hace presente la falta saber, el Real que se manifiesta en el significante. “En el acontecimiento los lugares se borran; por eso hay amor, hay transferencia” (Fernández, 2005, p. 42).

¿Qué efectos tiene esta teoría para pensar la evaluación? Las derivaciones realizadas son, al momento, de carácter incipiente, siendo estas elucidaciones primarias referidas en los antecedentes del trabajo. No obstante, aseverar esto sería desconocer la importancia de la teoría para construir nuevas realidades, nuevas conexiones y sentidos posibles respecto de antiguas construcciones discursivas; sería no reconocer en la dispersión de los acontecimientos discursivos la valencia de la ruptura, la trascendencia

¹⁶ “A angustia surge quando falta a falta, ou seja, quando se perde o apoio da falta, suporte necessário para a sustentação do desejo. Na iminência de desaparecimento do desejo e na aproximação de um gozo ameaçador, surge o sinal inequívoco da angústia. É quando algo vem tamponar a falta simbólica que surge, então, a angustia (Leite, 2006 citado en Behares, 2007, p. 14).

¹⁷ El uso de negrita corresponde a la autora citada.

de los discursos que suponen una apertura hacia lo desconocido. Se podría afirmar entonces, que a partir de la influencia de Chevallard (1998) y de la TAcDi, al incorporar nuevas intelecciones posibles para reflexionar en torno a la enseñanza, se habilita la irrupción de nuevos sentidos en torno a la evaluación educativa.

RESEÑA METODOLÓGICA

Respecto de la dimensión teórico-metodológica, esta indagación no pretende ser una delimitación precisa y exhaustiva de las distintas perspectivas que abordan la evaluación educativa. Antes bien, se propone realizar una selección y análisis de las principales perspectivas a partir de la afectación de la noción de discurso, como superación de la oposición teoría-práctica. El materialismo discursivo, y en particular la noción de discurso, suponen el horizonte teórico-metodológico para abordar el objeto de análisis. No obstante, es preciso señalar que el trabajo no se inscribe en la perspectiva del materialismo discursivo, sino que se apoya en conceptos clave – como la noción de *discurso* y de *formaciones discursivas* – como fundamento del problema de investigación.

Es innegable el aporte de Foucault para circunscribir el análisis de la historia en el horizonte del discurso, habilitando la irrupción de un campo de indagación en ocasión del cruce entre filosofía e historia. En sus primeros estudios, etapa que puede denominarse “arqueológica”, Foucault (2015; 2017) asume el problema del discurso - problema investido de ruptura, con la historia de la continuidad, con el modelo positivista de ciencia, con el sujeto de la conciencia, con los registros taxativos tradicionales, en fin, con todo un sistema de pensamiento - incorporando la noción de acontecimiento(s) discursivo(s);

Lo que se trataría de poner en evidencia es el conjunto de las condiciones que, en un momento dado y una sociedad determinada, rigen la aparición de los enunciados, su conservación, los vínculos que se establecen entre ellos, la manera en que se los agrupa en conjuntos estatuarios, el papel que cumplen, el juego de los valores o las sacralizaciones que los afectan, el modo como se invisten en prácticas y conductas, los principios según los cuales circulan, son rechazados, olvidados, destruidos o reactivados. En síntesis, se trataría del discurso en el sistema de su institucionalización (Foucault, 2013, p. 238).

Adquiere centralidad en este sentido, el concepto de *discontinuidad*, noción paradójica que es a la vez instrumento y objeto de investigación (Foucault, 2015). Con el método arqueológico, sobre la base de la discontinuidad y en el horizonte de los acontecimientos discursivos, Foucault postula un análisis de la historia que se distancia a priori de la concepción humanista del sujeto;

La historia continua, es el correlato indispensable de la función fundadora del sujeto (...) Hacer del análisis histórico el discurso del contenido y hacer de la conciencia humana el sujeto originario de todo devenir y de toda práctica son las dos caras de un sistema de pensamiento. El tiempo se concibe en él en término de totalización y las revoluciones no son jamás en él otra cosa que tomas de conciencia (Foucault, 2015, pp. 23-24).

Las palabras y las cosas (2017), quizás una de las obras más complejas y arriesgadas del filósofo francés, es, si se quiere, un ejemplo de empleo del método arqueológico en una investigación concreta. Al interrogar en un nivel arqueológico el surgimiento de las ciencias humanas, situando este devenir en el orden de los acontecimientos de saber, establece que

el campo de la *episteme* moderna no se ordena según el ideal de una matematización perfecta y no desarrolla a partir de la pureza formal una larga serie de conocimientos descendientes más y más cargados de empiricidad. Es necesario representarse más bien el dominio de la *episteme* moderna como un espacio voluminoso y abierto de acuerdo con tres dimensiones (...) la lingüística, la biología y la economía (Foucault, 2017, pp. 358-360).

El correlato de este triedro de saberes que configura el suelo de la *episteme* moderna, lo constituyen las tres positividades que definen al *Hombre*, a saber, la vida, el lenguaje, el trabajo. “Las ciencias humanas ocupan, pues, esta distancia que separa (no sin unir las) la biología, la economía, la filología de aquello que les da posibilidad en el ser mismo del hombre” (Foucault, 2017, p. 366). Sin embargo, ciertas formas de saber logran dislocar esta representación. El psicoanálisis, al subvertir la noción - y sobredeterminación - de la consciencia, se constituye en una *contraciencia humana*, no acaso por ampliar el conocimiento del hombre y extenderlo a dominios desconocidos, sino por deshilar con suspicacia la misma representación de hombre que, en su finitud, hace posible su conocimiento positivo; por disolver al hombre. Así lo expresa Foucault (2017, p. 389); “(...) el psicoanálisis, interroga no al hombre mismo, tal como puede aparecer en las ciencias humanas, sino a la región que hace posible en general un saber sobre el hombre (...) en un movimiento que tiende a alcanzar sus límites”.

En *La arqueología del saber* (2015), libro donde Foucault condensa reflexiones teóricas y metodológicas al respecto de la arqueología, en un intento por aportar coherencia en este sentido a sus investigaciones, introduce el concepto de *formaciones discursivas*, el cual define a partir de cuatro criterios:

el primero define la unidad de un discurso por la regla de formación de todos sus objetos; el segundo, por la regla de formación de todos sus tipos sintácticos; el tercero, por la regla de formación de todos sus elementos semánticos, y el cuarto, por la regla de formación de todas sus eventualidades operatorias (...) y cuando, en un grupo de enunciados, se puede señalar y describir un referencial, un tipo de distancia enunciativa, una red teórica, un campo de posibilidades estratégicas, se puede tener la seguridad de que pertenecen a lo que podríamos denominar una *formación discursiva* (Foucault, 2013, p. 251).

Las formaciones discursivas no son ciencias, son unidades discursivas de otra índole, que por su misma naturaleza no pueden limitarse al universo de los conocimientos, ya que éstos siempre deben ser falsables, se debe poder decir sobre éstos si son verdaderos o no lo son. Foucault (2015) establece así una distinción fundamental, entre

conocimiento y saber; define al saber como el conjunto de elementos formados en el interior de una formación discursiva unitaria bajo un mismo sistema de positividad;

En cuanto a los sistemas de positividad que garantizan su agrupamiento unitario (...) son leyes de formación de todo un conjunto de objetos, tipos de formulación, conceptos, opciones teóricas, conductas individuales o colectivas, operaciones políticas, actividades científicas, ficciones literarias, especulaciones teóricas. El conjunto así formado sobre la base de un sistema de positividad y manifestado en la unidad de una formación discursiva es lo que podríamos llamar un saber (Foucault, 2013, p. 255).

La noción de formación discursiva, que el análisis de discurso toma de Foucault, es revisada y reformulada por Michel Pêcheux (2014), que como crítica al estructuralismo y con una afectación del psicoanálisis lacaniano, inscribe al discurso en la dimensión del acontecimiento, siempre expuesto al equívoco de la *langue*, reconociendo el lugar del *otro*, en tanto dimensión irreductible del lenguaje. Todo discurso, o formación discursiva, que se defina a partir de una serie finita y descriptible de reglas de formación, corre el riesgo teórico de obturar la posibilidad del acontecimiento, fantasma de toda ciencia de la descripción que deniega la posibilidad de interpretación bajo la ilusión de saber siempre de qué se habla.

Con la interpretación de un acontecimiento particular - los sucesos ocurridos en Francia en mayo del 1981 tras la victoria en segunda vuelta del representante socialista François Mitterrand - analiza el sentido del enunciado *ganamos*, la materialidad discursiva de este enunciado colectivo al decir de Pêcheux (2014), lo que le permite discernir un espacio de disyunción de registros discursivos no superponibles, espacio en el cual convergen “proposiciones de apariencia lógicamente estable, susceptibles de respuesta unívoca (...) y formulaciones irremediabilmente equívocas” (Pêcheux (2014, p. 9). A estas proposiciones de apariencia lógicamente estables se corresponde el concepto de *Universo lógicamente estabilizado* (Pêcheux, 2014).

¿Cabe declarar al respecto de estas proposiciones, que unas deban ser más reales que las otras? ¿O que necesariamente deba existir un espacio subyacente común a la dispersión de estos objetos? En torno a la hipótesis de que no hay “metalenguaje”, todo análisis discursivo está expuesto al equívoco de la lengua, operación teórica determinante para concebir el discurso en términos de estructura y acontecimiento. Al decir de Pêcheux (2014, p. 18);

La noción de *formación discursiva*, que el análisis de discurso toma de Foucault, se ha desviado demasiado hacia la idea de una máquina discursiva de sujeción dotada de una estructura semiótica interna y, por ello, condenada a la repetición: en el último de los casos, dicha concepción estructural de la discursividad desembocaría en una borradora del acontecimiento, a través de su absorción en la sobre-interpretación anticipadora.

En otro orden, en cuanto a los aspectos más concretos a nivel metodológico, la investigación se corresponde con una revisión bibliográfica del campo de la evaluación educativa – que no se pretende agotar por los alcances de este trabajo -, siendo pertinente precisar algunas cuestiones que atañen a los recortes realizados y el formato de análisis. Los discursos seleccionados sobre evaluación educativa, refieren por una parte a trabajos de investigación y producción académica recientes – a partir de la expansión del campo académico acaecida durante la década de los ochenta – de autores reconocidos en el campo educativo que han abordado el problema de la evaluación. Esto supone un acercamiento a lo que sería el debate actual en torno a la evaluación educativa y sus principales configuraciones discursivas. El análisis realizado se sostiene, por un lado, desde la mirada de la Teoría de la Enseñanza y la noción de discurso, siendo clave el cruce con el estudio de las formaciones discursivas de la Didáctica (Bordoli, 2005, 2007). Por otro lado, se introducen algunas categorías centrales para situar el análisis en una dimensión epistemológica, como las representaciones sobre *Sujeto, Saber y Poder*.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN GENERAL

El análisis se construye sobre la hipótesis central de la investigación, a saber, que *la (re)configuración del campo de la evaluación educativa a partir de la década de los ochenta se estructura en torno a dos líneas de productividad discursiva, una discursividad práctico-hermenéutica y una discursividad crítico-emancipadora*. En primer término, se aborda el problema de la evaluación educativa desde una perspectiva histórica, intentando reconstruir el sentido de la evaluación educativa desde su concepción y filiación con el tecnicismo y las lógicas de la industria, línea de análisis que se desarrolla a partir de los antecedentes de la indagación. En segundo término, se analizan los problemas centrales y las coordenadas epistemológicas que determinan las principales discursividades sobre la evaluación educativa.

1. HISTORIA Y PERSPECTIVAS SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Este apartado pretende dar cuenta del recorrido histórico y conceptual de la evaluación, a partir de las transformaciones acaecidas durante el proceso de industrialización; incluyendo la relevancia epistemológica y el cuestionamiento teórico del campo. A partir de un desarrollo conciso, se busca orientar la lectura sobre aquellos elementos que resultan pertinentes para el análisis de las formaciones discursivas del campo de la evaluación educativa.

El término *evaluación educativa* es el fruto de una serie de transformaciones históricas, políticas, económicas y sociales que permitieron transpolar su concepto, desde su génesis durante el proceso de industrialización, hasta su irrupción en el discurso educativo. La evaluación educativa, como campo emergente de la educación, es producto de las luchas internas que han buscado la imposición de hegemonías, a través de la intención de constituirse como campo científico (Díaz Barriga, 1987).

El término evaluación y su pluralismo conceptual

El significante *evaluación*, sin lograr una acepción única, encuentra en sí múltiples significados y nociones que sobre él se construyen. De Alba, Díaz Barriga y Viesca (1984) consideran que:

Los signos lingüísticos a partir de los cuales se construye la palabra evaluación no generan un significado del concepto; no hay univocidad en lo que se entiende por evaluación -de hecho tenemos una palabra que genera una multitud de nociones. A esta situación la hemos denominado empleo polisémico del término. Este empleo polisémico es posible no sólo por una arbitrariedad entre fonemas y concepto, sino fundamentalmente porque existe una

situación social que lo posibilita. A través del empleo del término evaluación, se busca una imagen de seriedad académica, conceptual y administrativa (De Alba, Díaz Barriga, Viesca, 1984, p. 179).

El campo de la evaluación se ha ido transformando en una industria profesionalizada gracias a las múltiples modificaciones ocasionadas, tanto en sus bases estructurales como conceptuales, produciendo lo que House (1992) denomina como *pluralismo conceptual*. Este consiste en el desplazamiento de la utilización de nociones monolíticas, a partir de la aceptación y utilización de métodos, criterios e intereses múltiples, los cuales son explicitados y justificados (House, 1992).

Las autoras Carbajosa (2011) y Gonçalves (2005) atribuyen a la evaluación un *espacio polémico*, marcado no sólo por los fenómenos históricos sino también por ser un elemento constitutivo y propio del hombre. Éste espacio conforma todos los aspectos de la vida, cobrando importancia en la toma de decisiones políticas, económicas y sociales. Ya desde la antigüedad, describe Sobrinho (2003) citado por Gonçalves (2005), se observaban prácticas evaluativas que excedían la dimensión individual. Un ejemplo de esto se pudo observar en Grecia, al verificarse las aptitudes morales de quienes se postulaban para cumplir funciones públicas. A su vez, dos mil años atrás, también se utilizaban los exámenes en China como forma de selección para los servicios públicos.

Posteriormente, en la medida en que se intensifica la complejidad inherente a la lógica de la racionalidad económica, la industria aprovecha la evaluación como herramienta para la búsqueda del aumento de la productividad, asumiendo un perfil de selección, clasificación, eficacia y racionalidad. Por ende, en sus orígenes, la evaluación no tuvo vinculación alguna con la pedagogía, sino con la búsqueda de mayor producción industrial, con fines meramente económicos. Gracias al trasfondo industrial, años después, se habilita el pensamiento y desarrollo de la evaluación a partir de nuevos planteamientos de origen pedagógico y científico, pasando a constituirse, en múltiples campos disciplinares (psicología, medicina, economía, pedagogía, etcétera), como un instrumento técnico.

Las primeras conformaciones del término “*evaluación*”¹⁸ comienzan con el proceso de industrialización producido en Estados Unidos. Esto no sólo trajo modificaciones económicas sino también del orden social afectando así al sistema educativo,

¹⁸ Según Díaz Barriga, 1987, p. 2 “(...) el término “*evaluación*” antecedió la conformación del concepto evaluación. Esto permitiría comprender la polisemia intrínseca a su empleo: Evaluación del aprendizaje, de la personalidad, de un programa, de un sistema educativo, etcétera. En este caso es factible afirmar que aparecen a posteriori «las teorías dentro de las cuales estos conceptos funcionan»”.

concretando exigencias de control individual y social. En esta época es que se comienza a construir el “(...) discurso científico sobre la educación, expresado como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje y evaluación educativa, conceptos que componen los lineamientos de la moderna pedagogía científica” (Díaz Barriga, 1987, p. 1-2).

El planteamiento de Díaz Barriga (1987) distingue dos unidades conceptuales para el análisis de la representación de la evaluación: una orientada hacia la búsqueda del incremento en la producción y la otra a la búsqueda de “*modelos*” y “*estrategias*” de evaluación que acepten como conocimiento aquello que puede ser registrado y expresado en valores numéricos.

La evaluación como instrumento técnico y de carácter científico en la propuesta de Tyler (1949)

En los primeros años de la década de los treinta, Ralph Tyler acuñó el término evaluación educacional y publicó una amplia y renovadora visión del currículo y la evaluación. En un período alrededor de quince años, desarrolló sus intuiciones hasta que conformaron un método que suponía una clara alternativa a otras perspectivas (Stufflebeam, Schinkfield, 1985, p. 34).

En el proceso de industrialización la evaluación se justifica a través de su carácter científico. Se la identifica como un instrumento técnico de *alta confiabilidad* y directamente vinculado a la *medición*, a partir de la aplicación de *tests*.

Se la concibe como la última etapa del proceso de administración e implica el control de lo programado. Trae consigo aparejado la segmentación técnica del trabajo que se proyecta en la educación de la siguiente manera: especialistas que se encargan de *planear* – currículum -, de *realizar* - docente que aplica el *currículum* - y de *evaluar* - utilización de distintos *instrumentos de medición*, externos o internos -.

Se parte de la selección de objetivos enumerados y factibles de ser alcanzados, tomando en consideración lo que Tyler (1949) en su libro “*Principios básicos del currículo*” denomina como *psicología del aprendizaje* y, a partir de los cuales se proponen tareas con el fin de promover cambios significativos en las pautas de conducta.

Cabe concluir entonces en que la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta (Tyler, 1986, p. 19).

Tyler (1949) esboza una forma de concebir el programa de estudios como instrumento funcional de la educación, capaz de restablecer la *eficacia* de la acción educativa. El

autor establece que, a partir de los principios de *planear, planificar y evaluar*, se puede construir un programa de enseñanza con metas y objetivos a alcanzar, comprobables a partir de la utilización de un método racional que permita examinar y resolver los problemas del currículo y la enseñanza. De esto se sigue que “sobre la base de este ciclo continuo será posible mejorar constantemente el currículo y el programa de estudios con el correr de los años” (Tyler, 1986, p. 125).

Se identifica en la propuesta de Tyler (1949) dos aspectos centrales que determinan su perspectiva y aportan sentido a sus elucidaciones. En primer lugar, la terminología empleada remite a una concepción utilitarista y productivista de la educación, que responde más a las exigencias del trabajo y la industria, que a los postulados teleológicos fundamentales de la educación. De esta forma, emplea términos ajenos al discurso educativo – *eficiencia, efectividad, utilidad, progreso, productividad, fiscalización* – que acuñan nuevos sentidos sobre lo educativo. Las exigencias de racionalidad científica y objetividad, que acompañan este ideal eficientista de la época, operan despolitizando el acto educativo, a la vez que lo inscriben en la dimensión económica de la productividad. Según Díaz Barriga (1989), la concepción de Tyler sobre el campo curricular responde a una perspectiva ahistórica y apolítica.

Al reconocer la evaluación como un fenómeno socio-histórico-cultural, se puede ver como esta propuesta se ve reducida a su visión funcionalista, considerando al ser humano únicamente a partir de la concepción conductual. El paradigma conductista-empirista es el soporte teórico de esta subversión, siendo la concepción de aprendizaje un reflejo de las teorías del condicionamiento¹⁹ (Watson, 1947). En varios pasajes del libro se emplean los términos de *estímulo y respuesta*, así como otros sinónimos, que permiten dilucidar las nociones de sujeto y aprendizaje que subyacen a esta perspectiva. Esto se ve reflejado en la siguiente expresión:

Esto es válido para todos los tipos de conducta, actitudes, intereses, habilidades intelectuales, apreciaciones, etc. Cabe afirmar la posibilidad de deducir el rendimiento característico de una persona al evaluar cómo reacciona ante una selección de las situaciones donde esa reacción pueda producirse (Tyler, 1986, p. 112).

En segundo lugar, se produce una subversión de la enseñanza, sustituida por las lógicas del planeamiento y fundamentalmente por la introducción de los objetivos conductuales. La correlación directa entre los fines de la educación y los objetivos de conducta,

¹⁹ “Procedimiento mediante el cual nos es dable lograr que estímulos que comúnmente sin reacciones, las provoquen” (Watson, 1947, p. 30).

supone un aspecto determinante en este sentido, al situar los contenidos de enseñanza como funcionales al cumplimiento de estos. Se introduce una concepción utilitarista y funcionalista de la enseñanza, donde los contenidos están subordinados a su contribución en la intervención y modificación de la conducta de los educandos;

(...) formular satisfactoriamente los objetivos al punto que señalen tanto los aspectos de la conducta como los del contenido permite obtener especificaciones claras para indicar cuál es precisamente la tarea del educador. Al definir claramente los resultados a que se aspira, el autor del currículo dispondrá de un conjunto más útil de criterios para seleccionar el contenido, sugerir actividades de aprendizaje, decidir el tipo de procedimientos didácticos aplicable, y en síntesis, cumplir con los demás requisitos propios de la preparación del currículo (Tyler, 1986, p. 25).

Todos los aspectos del programa se traducen en medios para lograr los “propósitos básicos de la educación”, comprobables a partir de los cambios en la conducta humana, por medio de la comparación entre los datos que se obtienen de los alumnos, en relación a los niveles deseados. La observación es la que permite indicar metas educativas para luego comparar los datos obtenidos con niveles deseables o con normas admisibles, que permitan establecer la diferencia que existe entre la condición actual del educando y lo aceptable.

En este contexto la evaluación se presenta como mecanismo de control individual y social, con fines orientados al aumento de la productividad; la evaluación como control de los resultados. Su utilización se fundamenta en la dimensión productiva y en la eficiencia, al permitir determinar los aciertos y errores en cuanto al planeamiento curricular y la eficacia de los instrumentos empleados.

El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios (Tyler, 1986, p. 109).

El único procedimiento eficaz para poder determinar el grado de adquisición de estas conductas – y por ende, el grado de realización de los objetivos - es el de ofrecer la oportunidad de demostrar, manifestar estas conductas, aspecto que se relaciona con una visión empirista del aprendizaje. Esto implica el establecimiento de las situaciones y la utilización de los instrumentos más adecuados para que estas respuestas se manifiesten y puedan ser evaluadas, *fiscalizadas*. Asimismo, los *test* empleados deben responder a ciertas exigencias técnicas que el autor sintetiza en tres conceptos: *objetividad*, *confiabilidad*, *validez* (Tyler, 1949).

El criterio de *objetividad* permitirá determinar hasta qué punto los métodos de medición, clasificación y síntesis son representativos del objeto que se pretende evaluar, y en qué medida su aplicación a diferentes individuos de características similares arroja resultados análogos. Si se evidencia una distancia en este sentido, esto sería un indicador de subjetividad en el instrumento de evaluación empleado.

El criterio de *confiabilidad* se relaciona directamente con la extensión y determinación de la muestra. Permite establecer si un *test* es adecuado o no, según si el universo de muestra es lo suficientemente representativo, en extensión y de acuerdo al lapso temporal.

El criterio de *validez* “se aplica al método e indica en qué medida un elemento de evaluación está capacitado para proporcionar una prueba real de la conducta buscada” (Tyler, 1986, p. 121). El aspecto central en este sentido es determinar la pertinencia del dispositivo respecto del tipo de conducta que se pretende evaluar.

En suma, todo se orienta al alcance de rendimiento, justificado y sustentado en el principio de la cientificidad: rendimiento productivo, administrativo y académico. De allí que la finalidad de la evaluación sea, por una parte, descubrir fallas o errores factibles de ser solucionados sin afectar la producción y, por otra, encontrar formas de aumentar el rendimiento del ser humano, beneficiando así la etapa productiva-administrativa-académica.

La evaluación a partir de la década del cincuenta

La segunda unidad conceptual sobre la cual Díaz Barriga (1987) analiza la evaluación, se organiza en torno a modelos y estrategias de evaluación, en concordancia con la transformación del campo y su extensión multidisciplinar.

A partir de la propuesta de Tyler (1949) en relación al currículum y el tratamiento de la evaluación es que comienzan a emerger las distintas *escuelas norteamericanas de evaluación*. En ellas se distinguen diversas *tradiciones*, separadas entre sí por las formas de entender y aplicar la evaluación, buscando superar o reivindicar la relación *evaluación-test*, la *evaluación de currículums* o incluso el *examen*. Aparecen, entonces, debido a los distintos métodos y teorías utilizadas, dificultades en relación al objeto de estudio, la medición y cuantificación, la toma de decisiones y la *evaluación de productos* (Díaz Barriga, 1987).

Hasta la década de los ochenta, década en que comienzan a aparecer nuevos modelos de *test* estandarizados de rendimiento con el fin de centralizar la administración, “el campo de la evaluación se desarrolló en este fermento intelectual y de contradicciones por más de una década” (House, 1992, p. 45).

Se prioriza el valor de la técnica por encima de la construcción y precisión del objeto de evaluación, sometiendo el fenómeno evaluativo a la ciencia y al método científico como la única forma válida a la hora de conocer. Se reduce la evaluación a la constante aparición de nuevos instrumentos para la solución de problemas, sin ahondar en la comprensión del mismo, desde su revisión y análisis. Se amplía el *espectro de posibilidades* de la evaluación, extendiéndose no sólo al rendimiento escolar sino a toda la acción educativa.

Desde este planteamiento, proveer la información pertinente sobre lo educativo niega la posibilidad de comprensión del fenómeno mismo. La emisión del juicio de la evaluación no se vincula a la experticia en términos de saber, sino en relación al dominio *técnico-estadístico*; pudiendo incluso desvincularse la emisión del juicio del proceso mismo de evaluación (Díaz Barriga, 1987).

La pluralidad de métodos y paradigmas

La evaluación educativa comprende una importante diversidad de métodos y perspectivas teóricas. “En la evaluación educativa (...) existen diversas formas de abordar un objeto de evaluación, no obstante, todas ellas pueden caracterizarse según la forma de concebir la ciencia” (Carbajosa, 2011, pp. 184-185). De esta forma, el debate se concibe en relación a lo que sería el conocimiento verdadero o válido. El sentido que se le da al mismo es el que orienta el proceso de evaluación y su praxis. De allí se desprenden, resumidamente, los distintos paradigmas que Carbajosa (2011) y Gonçalves (2005) identifican:

Paradigma racionalización científica: utiliza la evaluación como mecanismo para el aumento de la productividad. La evaluación se entiende como sinónimo de medición en donde los criterios de selección, clasificación, eficiencia y racionalización son sus principales características. Los docentes cumplen la función de ejecutar *tests* midiendo sus resultados en relación a objetivos preestablecidos, a partir de cambios en la conducta de los individuos. Su principal referente teórico es Ralph Tyler (1949).

Paradigma racional cuantitviva: Se origina a partir del involucramiento del gobierno en la toma de decisiones educativas. De esta forma los docentes pasan a “rendir cuentas” sobre la eficiencia escolar. La evaluación se utiliza como instrumento que analiza y evalúa los programas y objetivos educativos en el correr de su desarrollo para, a partir de sus resultados, favorecer la reformulación de los mismos y una eficiente toma de decisiones. Hay un vínculo directo entre la evaluación y el currículum.

Paradigma cualitativo: surge a partir de la década de los setenta y concibe la evaluación en relación a los procesos de producción y los resultados finales. Distingue dos tipos: *cultural interpretativo* y *sociocrítico* (Gonçalves, 2005). Se concibe la evaluación como progresiva, entendida como procesos de negociación en el aula y fundamentada en la comprensión amplia del contexto, sus interrelaciones y las explicaciones desde perspectivas subjetivas (Gonçalves, 2005). Es un modelo centrado en el sujeto y la solución de problemáticas que emergen en el desarrollo del programa educativo específico, involucrando tanto a profesores como alumnos. Los resultados interesan a los sujetos implicados en el proceso de evaluación y están al servicio de la formación humana.

Es posible efectuar una distinción entre la *evaluación de productos* y la *evaluación de procesos* (Díaz Barriga, 1982). La *evaluación de productos* refiere a la determinación de objetivos y metas, a fin de contrastarlos con los resultados obtenidos. Se orienta a partir de la pedagogía por objetivos y está directamente vinculada a las teorías conductistas del aprendizaje, expresando los objetivos en términos de conductas observables. Desprende al ser humano de su estructura social y humana al reducirlo únicamente a lo observable. Se construye el objeto de acuerdo al método utilizado, generando así un problema (Díaz Barriga, 1982). La afinidad de esta visión con la administración por objetivos da cuenta de cómo se trasladan los problemas del ámbito laboral al pedagógico.

Mediante esta evaluación no sólo se reduce el proceso educativo a una serie de objetivos y metas a alcanzar, sino que el enfoque tecnocrático e instrumental reduce la autonomía, tanto del docente como del estudiante; es lo que Giroux (1990) denomina *pedagogías basadas en la gestión*. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran fraccionados y predefinidos con el fin de facilitar la gestión y su evaluación, entendiendo esta última como equivalente de la medición.

Por otra parte, la *evaluación por procesos*, “(...) pretende estudiar las condiciones en que se desarrolla una situación educativa, con la finalidad de imponer correctivos durante su ejecución cuando se detecta que dichas acciones no coadyuvan al logro de las metas pre-establecidas” (Díaz Barriga, 1987, p. 9). Se reconoce su importancia en el ámbito educativo desde Scriven (1967) y su concepto de *evaluación formativa*.

Crítica contemporánea a la perspectiva tecnicista de Tyler

Díaz Barriga (1987) sostiene que gracias a la articulación del proceso de industrialización y los aportes de Taylor (1911) con respecto a la *administración científica del trabajo* es que se pueden configurar en el siglo XX los distintos modelos y teorías evaluativas:

La asunción de una teoría constituye la aceptación de un conjunto de normas y valores sociales. Así, lo político y lo axiológico forman parte de los problemas de la evolución de la ciencia y esto se refleja en un conjunto de presupuestos teóricos asumidos por determinado autor y en aquellos que deja de lado (De Alba, Díaz Barriga y Viesca, 1984, p. 187).

Se puede afirmar entonces que toda construcción teórica es un producto social, que responde a exigencias sociales específicas que se encuentran enraizadas en un contexto socio-histórico-cultural concreto. Es a partir de dicho contexto que se producen, aceptan o rechazan situaciones sociales concretas, las cuales son el producto de los modelos y teorías evaluativas. Al reconocer la debilidad epistemológica del campo y las deficiencias en su teorización, se establece la necesidad de construir una *teoría de la evaluación*, como condición de posibilidad de comprensión del campo educativo y sus problemas.

El campo de la evaluación es un campo en crisis por el enfrentamiento entre una visión instrumental y una conceptual, entre la inclusión de elementos de la administración científica del trabajo y los intentos por reconsiderar lo educativo desde su intrínseca dimensión social y entre una concepción neutral evaluativa, que recorta el dato, tomando de él solamente lo útil, y una consideración de lo educativo visto como un hecho histórico-social (Díaz Barriga, 1987, p. 12).

El apoyo de la evaluación en premisas teóricas de carácter positivista y pragmático se identifica como el principal obstáculo epistemológico que impide la construcción teórica del campo. Es preciso por tanto, como afirma Díaz Barriga (1982), la configuración de un marco teórico para efectuar el trabajo de evaluación que permita superar el registro descriptivo y la aplicación técnica. No existe método adecuado que considere al alumno como una totalidad y que reconozca las dificultades en estudiar fenómenos complejos que atañen al hombre, el aprendizaje y el proceso grupal como foco (Díaz Barriga, 1982).

De esta forma, la evaluación debe ser entendida como una *actividad social* (Díaz Barriga, 1982), no sólo porque se encuentra inserta en lo social sino por su estrecho vínculo con una sociedad determinada que la condiciona en su accionar y alcance. Por ende, la misma no puede ser concebida desde criterios de objetividad, validez y acción neutra ya que está afectada por determinaciones sociales que incluso colocan a la evaluación en el ámbito de la *justicia social*²⁰. Frente a esto, Sarni (2006) refiere a que es esencial

fundamentar la Evaluación desde el campo de lo social, en su potencial educativo -como *práctica educativa*- discutiendo su abordaje mecanicista y desde él, su funcionalidad al sistema en el cual es empleada y no al sujeto para la cual debiera *servir*. Creemos necesario problematizar dichas prácticas, en primer término analizándolas, comprendiéndolas desde esa perspectiva (Sarni, 2006, p. 2).

Para concebir la evaluación como *actividad social*, además de reconocer las determinaciones sociales que afectan a la misma, es necesario superar la creencia de que todo el mundo aprende lo mismo al mismo tiempo.

2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DEL MEJORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El sentido de esta investigación pretende reconocer los elementos estructurantes del discurso académico sobre la evaluación educativa – objetos, problemas, conceptos, perspectivas, supuestos -. Se opta por comprender los sentidos con que se la representa en los distintos registros discursivos que configuran el debate académico en torno a este objeto. Reconocer las continuidades y discontinuidades en y entre los discursos de evaluación educativa da lugar a la determinación de líneas de productividad discursiva. En este sentido, es posible reconocer, en primera instancia, una discursividad orientada a la *práctica*. La discursividad *práctico-hermenéutica* supone como punto de partida la intención y necesidad de comprender el fenómeno evaluativo; la delimitación de sus aspectos fundamentales son los que orientan las mejoras de las prácticas de enseñanza, con el sostén de la psicología cognitivista. De esta forma, es posible remitir al vínculo de la discursividad *práctica* con la noción de *buena enseñanza* y de *buena evaluación*. Esta perspectiva pretende el replanteamiento de la enseñanza y la evaluación en

²⁰ “Aunque se reconozca la existencia de diversos implicados en una evaluación con legítimos intereses y, a menudo, en colisión, la cuestión de cómo conjugarlos permanece sin ser resuelta todavía. La práctica de describirlos de forma neutral parece inadecuada (...) La decisiva cuestión política se mantiene: ¿A los intereses de quiénes debe servir la evaluación?” (House, 1992, p. 53).

términos de *comprensión*, como forma de favorecer el proceso de aprendizaje mediante la participación activa de los sujetos – quien enseña y quien aprende -.

Evaluación formativa: la intención formativa para la comprensión

Dentro del *paradigma cualitativo*, que se inscribe en la discursividad *práctico-hermenéutica*, comienzan a aparecer críticas a los criterios y significaciones de la evaluación, proliferando la concepción de la *evaluación formativa* como aquella que emerge para resignificar el sentido de la misma. Diversos autores se adhieren a este nuevo sentido sobre la evaluación, identificándola como la forma de consignar una *evaluación significativa para el aprendizaje*, tanto de quienes aprenden como de quienes enseñan. Así, la *evaluación cualitativa formativa* adquiere relevancia dentro de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas.

Cobra sentido una concepción del aprendizaje, que dista de la noción propuesta en Tyler (1949), en la cual se observa una clara influencia del *conductismo*. Desde la psicología conductista se concibe al aprendizaje como un cambio relativamente permanente en la conducta a través de la experiencia (Ellis, 2005). La propuesta *cualitativa y formativa* de la evaluación pretende modificar la relación entre quienes enseñan y quienes aprenden, distanciándose, a priori, de las nociones conductuales del sujeto.

Se trata de sustituir la enseñanza centrada en la transmisión de información que lleva a un aprendizaje memorístico y rutinario por una enseñanza cuya base sea la comprensión apoyada en una buena explicación; pasar de un aprendizaje sumiso y dependiente, que sólo puede garantizar el éxito fugaz para la inmediatez del aula, a un aprendizaje asentado en bases de entendimiento y al desarrollo de habilidades intelectuales que facilitan establecer nexos interdisciplinarios necesarios para la formación integral del pensamiento de quien aprende (Álvarez Méndez, 2007, pp. 106-107).

De esta forma, se apunta a una enseñanza centrada en la *comprensión*, distanciándose de la evaluación como sinónimo de medición de los aprendizajes. Aparece, en contraposición, la concepción de la *intención formativa*. Se reconoce que, si bien la evaluación implica actividades que incluyen calificar, medir, corregir, certificar y examinar, ésta no es sinónimo de medición o calificación. Ambas comparten un campo semántico, pero se encuentran diferenciadas en los usos y fines a los que sirven (Álvarez Méndez, 2001).

En consonancia con lo antes expuesto, Sarni (2004b) agrega que - en relación a la evaluación y a la acreditación - "una cosa es la evaluación de un proceso educativo y

otra cosa los criterios de promoción y acreditación que pueden estar presentes" (Sarni, 2004b, p. 1). Por consiguiente, cuando se refiere a la evaluación con fines formativos se entiende como aquella que busca favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de, entre otras cosas, la mejora en las estrategias de enseñanza. Es preciso citar a Sacristán (2008) quien agrega que:

La evaluación con fines formativos sirve a la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso, se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación en la acción: planificación de una actividad o plan, realización, toma de conciencia de lo ocurrido, intervención posterior. Pretende ayudar a responder a la pregunta de cómo están aprendiendo y progresando. Sólo así se podrán introducir correcciones, añadir acciones alternativas y reforzar ciertos aspectos. Por tanto, es natural que esta evaluación se realice de forma constante en el tiempo (Sacristán, 2008, p. 372).

En la *intención formativa* la importancia se encuentra en la participación de los sujetos, quien enseña y quien aprende. No se concibe, de esta forma, la educación sin la participación activa del sujeto evaluado. Se produce un distanciamiento de la *racionalidad técnica-instrumental*, donde el docente sólo desempeña funciones de aplicación de dispositivos (*test*), para pasar a desempeñar de forma autónoma su rol, cobrando importancia la toma de decisiones y el involucramiento del educando en este aspecto. "Es así como la evaluación en el aula ocupa un lugar importante, ya que es constitutiva de las prácticas pedagógicas mediando el encuentro entre el proceso de enseñar y el de aprender" (Palou de Maté, 1998, p. 94).

De esto no se sigue que las prácticas de evaluación deban constituirse como un elemento estructurante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es posible referenciar aquí lo que Litwin (1998) menciona acerca de la relación entre las prácticas de enseñanza, el campo de la didáctica y la evaluación. La autora establece que:

(...) muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o el problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones (Litwin, 1998, p. 12).

En este contexto, la evaluación aparece como parte de la nueva agenda de la didáctica, en conjunto con la planificación, el currículum y la metodología (Litwin, 1998). Frente a esto, Sacristán (2008) agrega que la evaluación pretende configurarse como una fase más dentro del proceso de enseñanza y no como un acto para comprobar el rendimiento y/o cualidades del alumno. Pensar la evaluación en términos formativos implica incluirla en el plan y la planificación de la práctica didáctica, un proceso que debe ser intencionalmente guiado y que, por ende, requiere ser revisado para su mejoría y análisis. El papel de la evaluación en el pensamiento didáctico y en la técnica didáctica

tiene un valor y significado dependiendo de cómo se entienda la misma (Sacristán, 2008).

La evaluación desde una perspectiva didáctica, según Litwin (1998), requiere juzgar la enseñanza, pero también juzgar el aprendizaje, atribuyéndole un valor a las prácticas de enseñanza de los docentes, así como a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de quienes aprenden. Se reconoce desde esta discursividad que el aprendizaje no puede ser objeto de medición y que, incluso, los aprendizajes significativos requieren tiempo para consolidarse “(...) probablemente, el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno o la alumna se encuentren fuera del sistema o de la clase o donde se planteó la situación de enseñanza” (Litwin, 1998, p. 14).

Cuando nos referimos a la evaluación, en relación con el concepto de aprendizaje significativo²¹, ésta no debe ser entendida como un proceso descendente que consiste en controlar o exigir a quienes son evaluados, sino como un proceso de reflexión y compromiso en donde todos los involucrados se ven exigidos a comprometerse con el conocimiento y su mejora (Santos Guerra, 1999). Frente a esto es posible citar a Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996), quienes reflexionan sobre la evaluación en relación con su valor y significado, estipulando que:

(...) podemos decir que **tanto el “por qué” se evalúa (intenciones) como el “para qué” se evalúa (uso de los resultados) determinan el tipo de evaluación empleada. Por otra parte, según la forma que adopte la evaluación, los resultados permitirán tomar decisiones de orden estrictamente pedagógico** (como en el caso de la evaluación diagnóstica o formativa) **o decisiones vinculadas a la certificación, la acreditación o a políticas educativas orientadas hacia el sistema** (como en el caso de la evaluación sumativa) (Bertoni, Poggi, Teobaldo, 1996, p. 7).²²

La respuesta a las preguntas de “por qué” y “para qué” se evalúa refiere, en cierta manera, a la concepción que se tiene de la evaluación y el conocimiento en términos de posibilidad o imposibilidad de mediación entre quien enseña y quien aprende. La evaluación supone una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa ya que es imposible evaluar todo. Siendo esto así, “la evaluación acota y selecciona la realidad valorada: se tenga o no consciencia de esa decisión, se expliciten o no los criterios de la reducción realizada” (Sacristán, 2008, p. 346). En consecuencia, la misma requiere, en quien evalúa y en su construcción, una pronunciación “sobre la realidad” que supone

²¹ Según Ellis (2005, p. 252) “Aprendemos de manera significativa cuando almacenamos la información en la memoria a largo plazo, asociándola con otros fragmentos de información similares o relacionados. El aprendizaje significativo parece facilitar tanto el almacenamiento como la recuperación: la información se almacena más rápidamente y se recupera con más facilidad (J.R. Anderson, 1995; Ausubel y otros, 1978; Mayer, 1996b).

²² La negrita corresponde a la autora citada.

una interacción entre el evaluador, la realidad que se evalúa y quién es evaluado. Varios autores²³ explicitan la necesidad de establecer ciertos criterios a tener en cuenta a la hora de construir la evaluación; elementos inherentes a la misma que permiten establecer un mayor diálogo entre quien enseña y quien aprende. Los mismos refieren, principalmente, a las nociones de *referente* y *referido*.

El *referente* se entiende como la lectura orientada del *referido*. Éste no es universal, sino que es construido por el evaluador, ya sea de forma individual o en conjunto con quien aprende. Cuando el mismo se construye en diálogo con quien aprende se desprende de sí la intención formativa de la evaluación. Por otra parte, el *referido* es el recorte del objeto que se pretende evaluar, juzgado de manera representativa. En el entendido de que no todo se puede evaluar, el *referido* explicita las variables representativas que orientan al referente (Sarni, 2005).

La evaluación formativa y su implicancia en los sujetos: la “buena enseñanza” y la “buena evaluación”

Uno de los ejes estructuradores de la discursividad *práctico-hermenéutica* es la *intención formativa*, donde cobra sentido la participación de los sujetos, tanto en su concepción como en su construcción. Ambos sujetos aprenden de la evaluación, quien enseña mejora sus prácticas de enseñanza para colaborar en el aprendizaje de quien aprende, mientras que éste último logra aprender a partir de la evaluación y su corrección. Cuando esto sucede, la evaluación cobra un sentido crítico y se convierte en una *actividad crítica de aprendizaje*; la *evaluación es aprendizaje* (Álvarez Méndez, 2001). Se plantea la transformación de la evaluación a partir de un proceso de revisión constante y un análisis permanente de la práctica que permita la reflexión para la acción.

En esta discursividad, la *evaluación formativa* es tratada como aquella capaz de modificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro de las instituciones educativas, apuntando a la construcción de lo que Litwin (1998, 2001) denominan como *la buena enseñanza y la buena evaluación*. La *buena enseñanza* “(...) implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza (...) en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares” (Litwin, 2001, p. 3).

²³ Son múltiples los autores que hacen referencia a estos criterios: Bertoni, Poggi, Teobaldo (1996), Camilloni et al. (1998), Sarni (2005), Sacristán (2008). Las diferencias se encuentran en el mayor o menor desglose de los mismos, así como la terminología utilizada en su desarrollo.

Si bien es el aula el lugar donde se producen y se conjugan estas significaciones, Santos Guerra (1996) agrega que la escuela también es el lugar donde con más frecuencia se evalúa, pero que con menor rapidez cambia. La apertura a la participación activa de quienes se ven involucrados en la evaluación es la que permite revisar tanto las prácticas de enseñanza como las prácticas de evaluación. De esta forma Litwin (2001) entiende que para favorecer una *buena enseñanza* es necesario incitar los procesos reflexivos, tanto del docente como del alumno. En este sentido el concepto de *buena enseñanza* se articula con el concepto de *enseñanza comprensiva*²⁴.

La evaluación permite *evaluar para conocer* (Álvarez Méndez, 2001) cómo aprende el alumno, encontrándose al servicio de quien aprende. Una *buena evaluación* es entonces aquella que va en consonancia con un modelo de enseñanza formativo en donde el aprendizaje no se entiende como un proceso ahistórico y lineal, sino que se construye en comunicación, debate y negociación en relación al saber.

Es en el espacio del aula donde se producen intercambios de significados, y es en la intención entre pares donde se da gran parte de la construcción de conocimientos, sobre todo si se tiende a formar en el alumno un pensamiento divergente, en el cual el docente no distribuye verdades sino que genera espacios de discusión sobre propuestas hipotéticas (Palou de Maté, 1998, p. 122).

La preocupación debe de hallarse en la *forma en que el alumno aprende*, sin descuidar la *calidad de lo que aprende* (Álvarez Méndez, 2001). Así, el aprendizaje no se entiende en relación a las modificaciones de la conducta sino en la comprensión del educando como sujeto partícipe de su aprendizaje. La concepción del aprendizaje se sostiene a partir del *cognitivismo*. Desde esta perspectiva se entiende el aprendizaje en términos de modificaciones en las asociaciones o representaciones mentales internas del sujeto como resultado de la experiencia (Ellis, 2005). El *cognitivismo* parte de la premisa de que el individuo a partir de la interacción con el entorno, construye una comprensión cada vez más compleja de la realidad a partir de la organización/reorganización de la información y los procesos de pensamiento (Ellis, 2005). El aprendizaje se construye desde el procesamiento de la información, su interpretación y su posterior elaboración y comprensión. De esta forma, la información se invierte de aprendizaje cuando se convierte en significativa para quien aprende. En aras de la *evaluación formativa*, se favorece una individualización de los tiempos de la enseñanza en consideración del tiempo subjetivo de aprendizaje.

²⁴ “En pocas palabras, comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad” (Perkins, 1999, p. 69).

Es posible identificar, en todos los estudios y artículos citados que se inscriben dentro de la discursividad *práctico-hermenéutica* y que tiene como uno de sus ejes estructuradores a la *evaluación formativa*, una intención de establecer guías, pautas y sugerencias que permitan a los profesores (re)pensar la enseñanza y la evaluación en conjunto con quienes aprenden, a fin de propiciar la comprensión y favorecer el proceso de aprendizaje. Emergen, entonces, ciertas preguntas que guían y orientan la construcción de la evaluación: *¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? y ¿Para qué evaluar?*

Tanto la *buena enseñanza*, como la *buena evaluación*, se orientan a partir de estas preguntas y buscan, en el encuentro de quien enseña con quien aprende, preguntarse sobre la finalidad del conocimiento, al servicio de quién está y qué usos o beneficios le podrá aportar a quien aprende.

Al analizar estos discursos se observa una clara influencia de la psicología, entendida como la disciplina *encargada del estudio de los aprendizajes*, que a partir del estudio de las teorías interpretativas busca propiciar la comprensión de los *procesos del aprender* de los sujetos (Litwin, 2001). Las nociones de *buena enseñanza* y *buena evaluación* dejan entrever un *discurso psicologizado* (Bordoli, 2005; Behares, 2005) sostenido a través del programa de investigación científica de la psicología cognitiva, colocando como centro de la problemática la cuestión del aprendizaje, centrándose así en el alumno que “aprende”. Si bien se inscribe la problemática en el campo de producción discursiva de la Didáctica, el enfoque se encuentra en la posibilidad de comprender y representar los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, situando las preocupaciones de orden epistemológico en un plano secundario.

Tal como menciona Dogliotti (2010a, p. 109) en la didáctica psicologizada, “el eje de la reflexión didáctica se centra en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir, regular, graduar sus procesos”. No obstante, en la discursividad *práctico-hermenéutica* el centro está en la *intención formativa* - y no en la regulación y graduación de los procesos -, en la reflexión compartida entre docente y alumno de los procesos cognitivos en relación tanto a la enseñanza como al aprendizaje. De esta forma, la evaluación con *intención formativa* habilita la reflexión didáctica al ser capaz de intervenir “a tiempo” en los procesos de aprendizaje, permitiendo modificar las prácticas de enseñanza de acuerdo a los procesos cognitivos de quien aprende.

La evaluación formativa: ¿al servicio de quién? La construcción del conocimiento

Otro aspecto a destacar dentro de la discursividad *práctico-hermenéutica* es la crítica a la neutralidad de la evaluación en el entendido de que en ella subyacen concepciones de enseñanza, aprendizaje y conocimiento de quien la elabora, respondiendo también a aspectos políticos inherentes a la misma. Sarni (2004b) agrega en relación al campo de la evaluación que,

El campo de la evaluación, en tanto pedagógico, pone en juego concepciones acerca de qué es el conocimiento, cómo se construye y cómo se distribuye y legitima. Qué se entiende por "buen conocimiento", y qué no; qué validamos como conocimiento integrado, memorizado, apropiado, etc. Y ello, según sea el sentido intencionalmente pensado - o quizá poco pensado - de la evaluación y la práctica evaluatoria, viene sumando a la revisión de lo aprendido, en tanto práctica/s evaluatoria/s no necesariamente vinculadas al contenido curricular exclusivamente, sino al desarrollo de capacidades que a través de la evaluación y en todos los casos, se promueven o no en el aprendiz, según sea la práctica a la que éste se enfrenta (Sarni, 2004b, p. 2).

Reconocer a quién está dirigida y a quién responde permite identificar el tipo de evaluación sobre la cual se opera. La concepción de lo que ha de ser la evaluación y su finalidad, según Santos Guerra (1999), sirve a un modelo de sociedad específico en donde la educación cumple un papel determinado dentro de ella. Asociar la evaluación educativa con la neutralidad trae consigo ciertos riesgos. Tal como afirma Sarni (2004b, p. 3), "nos ubica frente a un riesgo mayor: desatender y recortar temas axiológicos, teóricos, ideológicos, que son precisamente los que pretendemos abordar".

En estos términos podemos identificar, a partir de los autores citados, a quién y a qué debe aspirar la evaluación cuando tiene *intención formativa*. "La evaluación que aspira a ser *formativa* tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella" (Álvarez Méndez, 2001, p. 14).

Se enuncian varios criterios que deben de respetarse para que la evaluación sea de carácter formativo. Entre estos se encuentra la *transparencia* en la construcción del dispositivo y los criterios para su interpretación. Además, se agrega que la misma debe ser *procesual, continua e integrada*, haciendo referencia a la relación entre *evaluación-curriculum*, enunciando que toda evaluación debe de estar en consonancia con las actividades de enseñanza dispuestas en el curriculum. Esto no significa que todo lo que se enseña debe convertirse en objeto de evaluación ya que no todo lo que se aprende puede ser evaluado ni trae consigo el mismo valor. Por ende, no todo lo que aparece prescripto en el currículo debe ser respetado como tal, sino que cabe preguntarse la

finalidad de dicho conocimiento. Importa que el docente se pregunte hacia dónde va la evaluación y si reconoce en la misma el diálogo, el debate y el encuentro con quien aprende.

Aquí se puede establecer una relación con la noción de *buena enseñanza* que, como se menciona anteriormente, refiere a las acciones del docente como *guía* del aprendizaje de los alumnos a través de la *evaluación formativa*.

La clave de entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, mediatizadas por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula, entre alumnos, y entre alumnos y profesor, con unos contenidos de aprendizaje seleccionados por su valor educativo y por su potencialidad formativa. El quehacer del profesor consiste en despertar en los alumnos la curiosidad por aprender y en ayudarlos a sentir, actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que hace diferente su particular contenido de aprendizaje como un modo propio de crear, organizar y comprender la experiencia de aprendizaje. La preocupación se centra, no en lo que hacen los sujetos que aprenden, sino en cómo han adquirido aquellos conocimientos que les permiten actuar de modos diferentes en contextos nuevos no conocidos (Álvarez Méndez, 2001, p. 31).

El hecho de que la evaluación esté al servicio de quien aprende no sólo trae consigo efectos políticos referidos a la no neutralidad de la evaluación, sino que se vincula directamente con la apertura de ésta al sujeto que aprende, a partir de la modificación de las prácticas de enseñanza. En lo expuesto por Álvarez Méndez (2001) se observa nuevamente un distanciamiento del saber en términos de la evaluación y el quehacer docente. “Desde esta perspectiva, se mina todo posible acceso a la cuestión del “saber”, distanciándose de una postura epistémica” (Dogliotti, 2010b, p. 62). El distanciamiento del saber se condice con la centralidad del sujeto que aprende, concebido como sujeto psicológico, en donde la *buena enseñanza* se orienta a partir de los principios morales capaces de provocar acciones en los estudiantes (Litwin, 2001).

Así, las prácticas de la *buena enseñanza* se ven englobadas en la intención de “(...) construir estrategias metodológicas (...) con un interés práctico y normativo” (Dogliotti, 2010b, p. 64). Lo que la determina, es un docente que construye sus prácticas a partir del debate y la apertura al sujeto que aprende dando cuenta de sus “buenas estrategias” metodológicas, que garantizan la construcción del conocimiento. Cobra sentido, al entender la evaluación como formativa, la introducción de adjudicaciones como la *motivación* y la *orientación*, contraponiéndose a la *sanción*.

Se enuncia que la *evaluación formativa* debe orientarse a motivar y propiciar las instancias de aprendizaje en vez de pensarse en términos de examen, como castigo y sanción del estudiante *que no demuestra su aprendizaje* (Álvarez Méndez, 2001). De acuerdo con Litwin (1998), la evaluación no es el control ni el examen ya que ambos

reflejan una concepción lineal y técnica de ésta, lo que permite contraponer la *evaluación formativa* con la *evaluación sumativa*. Sacristán (2008) distingue que:

La pretensión de la *evaluación sumativa* es, por el contrario, determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso. Hace, pues, referencia al juicio final global de un proceso que ha terminado y sobre el que se emite una valoración terminal. Su óptica es retrospectiva, sanciona lo que ha ocurrido, mirando desde el final de un proceso. Su preocupación es poder decir cuánto ha aprendido o progresado el alumno. Ve los productos de aprendizaje y de enseñanza. Por eso su finalidad fundamental es la de servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados alcanzados. Ese carácter terminal suele expresarse en una apreciación cuantitativa del resultado apreciado (una nota en una escala numérica, un término que expresa graduación) o un juicio sobre si alcanza o no el tope señalado por alguna norma. (...) No puede contestar a la pregunta de cómo está aprendiendo el alumno, sino saber lo que ya ha aprendido (Sacristán, 2008, pp. 372-373).

La *evaluación sumativa* responde a la identificación y determinación de niveles de éxito y fracaso, vinculándose a fines burocráticos y administrativos (*rendición de cuentas*) sin estar al servicio de quien aprende.

Concebir y hacer la evaluación desde este tipo de enfoques, sesga a la evaluación a su carácter instrumental, de control, calificador por excelencia, y sustantivamente acreditador. No revisa los supuestos ocultos en el dispositivo empleado para valorar aprendizajes, no los intenta explicitar, comunicar, y por tanto no ayuda a enseñar (Sarni, 2004b, p. 5).

Si lo que interesa es hacer de la evaluación una instancia más de aprendizaje, y no la culminación de lo que sería el proceso de enseñanza, la misma se debe distanciar de los mecanismos de control para convertirse en un ejercicio continuo. “Pensar **la evaluación del aprendizaje en éstos términos reubica el sentido del dispositivo**, así como la figura del profesor y su práctica concreta” (Sarni, 2004a, p. 6).²⁵

Si bien se resaltan las continuidades entre la evaluación continua y la evaluación formativa, el carácter formativo no se agota en ésta, sino que está implicado en la articulación entre evaluación y proyecto de enseñanza. Como sugiere Perrenoud (2008, p. 115),

Sin embargo, me parece más prometedor dar un paso más y situarse por encima, para reflexionar sobre el lugar de la *regulación de los procesos de aprendizaje* en los dispositivos didácticos, en conexión no sólo con las ideas de evaluación formativa sino también con las de individualización de los procesos de formación y diferenciación de los tratamientos pedagógicos.

La evaluación formativa en el cruce con las formaciones discursivas del campo de la Didáctica

La discursividad *práctico-hermenéutica*, que se estructura en base a la evaluación formativa y ubica en su centro el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, se vincula con las formaciones discursivas de la didáctica moderna, en

²⁵ La negrita corresponde a la autora citada.

cuanto responde a una concepción determinada de la enseñanza y sus objetos de conocimiento. En este sentido, las construcciones de la *buena enseñanza* y de la *buena evaluación* pretenden establecer, a partir de su propia racionalidad y lineamientos, parámetros indicadores de las buenas prácticas de enseñanza y de evaluación – entendiendo ésta última como la forma a través de la cual se puede comprender y valorar el proceso de aprendizaje del alumno -.

Al analizar las lecturas referidas en este subcapítulo, es posible identificar una relación con los postulados de la didáctica psicologizada (Bordoli, 2005). Subyace a estos discursos, una concepción de aprendizaje que remite a las teorías cognitivas de la psicología (Ellis, 2005), que se corresponde con la noción de *sujeto activo* (Riviere, 1992). Como es mencionado en Bordoli (2005), se contempla un viraje del saber al sujeto, poniéndose éste último como centro y ubicando a la enseñanza en las formas de intervención que efectúa el docente a fin de propiciar el aprendizaje en el alumno. De esta forma, se deja entrever una lectura de la enseñanza y el aprendizaje entendidos como un proceso, lineal y transparente, en donde los tiempos de la enseñanza y los tiempos del aprendizaje se corresponden – el tiempo se entiende en forma cronológica (Dogliotti, 2010b) -, de tal forma que la expresión *proceso de enseñanza-aprendizaje* adquiere pleno sentido.²⁶

Las buenas prácticas de enseñanza y las buenas prácticas de evaluación se encuentran englobadas dentro de la concepción de proceso, en cuanto la evaluación de los aprendizajes asegura la continuidad y regulación sistemática de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En este punto, la construcción del sujeto cognoscente aporta la estabilidad subjetiva que garantiza la relación lineal entre ambos vocablos. Así, desde Behares (2004), es posible interpretar que los discursos de la *buena enseñanza-buena evaluación* se encuentran dentro de la tradición instrumental de la Didáctica como tecnología de la enseñanza. Siendo esto así, se deja entrever que el docente - a partir de la reflexión e intervención positiva, tanto sobre la enseñanza como sobre el aprendizaje -, es capaz de intervenir de forma tal que éste alcance el conocimiento y por ende la *comprensión*. Entre ambos procesos, de enseñanza y de aprendizaje, se construye una *ilusión de transparencia interactiva* (Behares, 2004), como efecto de una concepción

²⁶ Si bien en Litwin (2001) se esgrime un posicionamiento que se distancia, a priori, de la concepción lineal entre enseñanza y aprendizaje, se entiende que al centralizar la preocupación en los sujetos aprendientes y circunscribirse a una metodología de investigación-acción, se actualiza la relación enseñanza-aprendizaje de acentuado carácter psicológico, efecto de una concepción de sujeto cognoscente.

del lenguaje en tanto instrumento neutro²⁷ en la transmisión de objetos de conocimientos.

El viraje de una centralidad situada en el polo epistemológico al polo psicológico, siendo el alumno y sus procesos de aprendizaje el centro de las discusiones, relega al docente a una posición de guía, estimulador de los aprendizajes, al tiempo que deniega el necesario vínculo con el saber. En este sentido, los discursos de la *buena enseñanza* y de la *buena evaluación* se construyen a partir de la figura del docente como motivador de los procesos de aprendizaje y capaz de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza (Dogliotti, 2010a). Cobra relevancia la noción de *comprensión*, que se presenta como principio teleológico del proceso de aprendizaje, y eslabón rector para determinar las bases de las buenas prácticas de enseñanza. En este sentido, la evaluación pretende dar cuenta de los niveles de comprensión y desarrollo flexible del alumno (Perkins, 1999). La construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos, al minimizar la dimensión epistemológica, desplaza el lugar del saber en la relación didáctica, que no se corresponde con la representación ternaria propuesta por Chevallard (1998).

Al analizar la relación entre la Didáctica y lo didáctico, en relación a las *buenas prácticas de enseñanza y evaluación*, es posible referenciar lo expuesto por Dogliotti (2010b, p. 64):

En este sentido sostenemos que la Didáctica ha operado como una disciplina normativa, tecnológica, como condición de posibilidad inscrita en el orden de lo representable, en el registro de lo imaginario. A su vez, en el campo fenoménico de lo didáctico, hay una materialidad, la instancia del enseñar y del aprender, para la cual se establece una teoría centrada en la problemática de la relación sujeto-saber.

La problemática de la relación sujeto-saber remite a las interacciones en el aula, “(...) al considerar que los procesos de intercambio verbal garantizan la producción del conocimiento” (Dogliotti, 2010b, p. 65). Se deja entrever, entonces, que la preocupación por el saber se limita a una dimensión metodológica, en tanto el docente es el encargado de construir metodologías de enseñanza flexibles que atiendan las particularidades del sujeto que aprende; si las prácticas de enseñanza tienen en consideración la forma en que el sujeto aprende, es posible propiciar el aprendizaje y la comprensión del conocimiento, situando al lenguaje como “(...) instrumento neutro en la transmisión de representaciones en los procesos cognitivos de un individuo «reflexivo y crítico» que

²⁷ Si bien se subraya en torno a esta perspectiva una intención de reflexión crítica sobre los procesos comunicativos y de interacción en el aula, no se visualiza un análisis crítico sobre la dimensión lingüística inherente a las prácticas de enseñanza.

debe mantener una coherencia entre sus principios y su enseñanza” (Dogliotti, 2010b, p. 66).

En síntesis, los discursos que se configuran en torno a las nociones de *buena enseñanza* y *buena evaluación*, actualizan los postulados psicológicos que se condensan en la relación – lineal y transparente – entre enseñanza y aprendizaje, quedando al margen las preocupaciones por el saber, que desde la antigüedad han signado las reflexiones sobre la enseñanza. A la vez, estas construcciones discursivas – *buena evaluación, buena enseñanza* – son el resultado de una comprensión subjetiva del fenómeno educativo, no recocida en cuanto se apoya en la cientificidad de las teorías psicológicas, operando si se quiere cierto desplazamiento de las condiciones socio-históricas en que se inscribe toda práctica educativa. La evaluación como herramienta para el aprendizaje, sin desconocer la distancia con las perspectivas tecnicistas en educación, no deja de permear una ilusión de control y regulación de los procesos subjetivos de aprendizaje, permitiendo “cerrar” un ciclo que asegura el mejoramiento sistemático de las prácticas de enseñanza: *enseñanza-aprendizaje-evaluación de los aprendizajes*.

3. UNA MIRADA CRÍTICA SOBRE LA EVALUACIÓN

Hacia la década del sesenta, bajo la influencia de los trabajos de Ralph Tyler (1949), la evaluación educativa se limitaba al empleo de *test* y a la evaluación de programas – evaluación curricular – con un marcado sesgo empirista-positivista. La evaluación educativa pretendió alcanzar su legitimación científica al apoyarse en la teoría de los *test* (Díaz Barriga, 1987). Los análisis de datos estadísticos, la utilización en general de las metodologías cuantitativas, aseguraban la supuesta medición de los aprendizajes y confiabilidad de los instrumentos seleccionados. A esta visión, se le opone otra concepción de la evaluación, que a partir de la implementación de metodologías cualitativas de investigación y el soporte teórico de las ciencias humanas, pretende comprender el fenómeno de la evaluación educativa. Se instalaba el debate entre la evaluación de productos y la evaluación de procesos.

Desde entonces, ha operado en el campo una extensión en múltiples dimensiones, que como efecto, se consolida como un campo multidisciplinario. Investigadores, provenientes de diversos campos disciplinares – como la sociología, la psicología e incluso la filosofía y la lingüística – se han interesado en la evaluación, y particularmente, en la evaluación educativa. Una de las primeras señales de esta

expansión, se condensa en la discusión metodológica más tradicional respecto de la evaluación, la disputa entre las metodologías cuantitativas y cualitativas, entre la evaluación de productos y la evaluación de procesos. Si bien se han esbozado diferentes alternativas metodológicas que pretenden superar esta dicotomía, apuntando hacia un posible acoplamiento de ambas perspectivas, sigue siendo uno de los aspectos taxativos más recurrentes en el campo.

Sobre el suelo de esta discusión, que responde más bien a aspectos técnicos de la evaluación, en los intersticios de las discusiones metodológicas, emerge una línea de productividad discursiva que desvía la atención hacia la dimensión social y política en que la evaluación educativa se halla implicada. Se constituye así, en clave de un abordaje multidisciplinar - apoyándose en diversos campos disciplinares y perspectivas teóricas del orden de las ciencias humanas - una mirada crítica sobre la evaluación. El foco ya no se encuentra en determinar el instrumento más válido, en discernir entre metodologías aplicables a evaluaciones concretas, sino en reconocer el componente político de la evaluación, su inscripción en los problemas sociales y en la esfera pública, las implicancias de la cultura evaluativa como instancia de control social, sus efectos normalizadores. En suma, situar las investigaciones sobre evaluación educativa en la compleja relación *Evaluación-Saber-Poder*.

El reconocimiento de la dimensión histórica-social-política en que se inscriben todas las prácticas educativas, incluyendo por supuesto a la evaluación, es un elemento clave para la construcción de una teoría sobre la evaluación educativa. Como afirma Díaz Barriga (1982; 1984; 1987; 1994b), la debilidad epistemológica del campo y la poca rigurosidad en el tratamiento del problema de la evaluación educativa, responden a las condiciones histórico-sociales en que se origina - estrechamente vinculado al proceso de industrialización y a la tradición tecnológica del moderno discurso educativo -, limitando la posibilidad de una teoría de la evaluación y la conformación de un campo de producción teórica. Crítica, por tanto, no sólo al reduccionismo técnico característico de las metodologías cuantitativas, sino también al “sueño dogmático” de las ciencias sociales y las metodologías cualitativas, con pretensión de comprender, esclarecer y dar solución a las problemáticas sociales. La posición de los investigadores, en este contexto, va a virar de un posicionamiento técnico, ajeno al acontecer educativo y a la esfera política, hacia una posición de asunción de las implicancias sociales y políticas de toda acción evaluativa. Determinar qué o cuáles programas son mejores y más

adecuados, no podría deducirse a partir de una racionalidad técnica, ni tampoco en base a ciertos indicadores sociales más comprensivos y móviles; implica posicionarse respecto de concepciones de hombre, de sociedad, de justicia y de ética. Tal como sostiene Popkewitz (1994, p. 109),

(...) los discursos políticamente aceptados organizan la percepción y la experiencia, siendo capaces de crear sistemas de orden dominantes (...) Las políticas de reforma, la investigación y la evaluación, implican analizar con detalle el modo en que el conocimiento sobre la escuela se inscribe en patrones históricos muy concretos de gobierno de los cuales el estado es una parte (...) organizan y confieren valor a ciertos tipos de relaciones sociales y, al mismo tiempo, producen regulación a través de los estilos de razonamiento y de los esquemas de clasificación que se emplean.

La apertura discursiva señalada, que opone al menos dos perspectivas diferentes de abordaje sobre la evaluación educativa, una centrada en los aspectos técnico-instrumentales de la evaluación en tanto dispositivo, y otro que inscribe a la evaluación educativa en el horizonte de los problemas sociales, permite reconocer la configuración de una *discursividad crítica*, en tanto supone una revisión de los fundamentos epistemológicos con que se atiende al problema de la evaluación en educación, a la vez que circunscribe la reflexión y el análisis a lo social y lo político.

La evaluación: ¿asunto técnico o problema social?

El acto de evaluar se entiende comúnmente como algo propiamente escolar, casi como un capricho institucional, ajeno al mundo “normal”, extraescolar. Se puede sostener por el contrario que el acto de evaluar es una realidad simple y llanamente *social* – se podría decir antropológica – que atraviesa e irriga toda institución de la sociedad: es una dimensión presente en toda la vida social (Chevallard, 2010, p. 1).

Las interrogantes y vicisitudes que emergen al inscribir las discusiones sobre la evaluación educativa en el orden de los problemas sociales, acarrearán diversos e interesantes movimientos al interior de un campo académico en estado de construcción. Se constituyen a la vez como la piedra angular de una posible teoría de la evaluación, al habilitarse una revisión de los fundamentos epistemológicos que subyacen a la tradición técnico-instrumental del campo, así como la posibilidad de atender las implicancias sociales y políticas de la cultura evaluadora – tanto a nivel escolar como extraescolar –, que han sido oscurecidas y subestimadas como efecto de un reduccionismo técnico.

El reduccionismo técnico que opera en el campo de la evaluación educativa, supone una sobredeterminación de los aspectos de orden técnico e instrumental para explicar, comprender y dar respuesta a los problemas relacionados a la evaluación, obliterando de la discusión los efectos e implicancias de orden social y político, así como su necesaria lectura en clave de un contexto sociocultural-histórico determinado. En este sentido, no

es ajeno ni se desentiende de la configuración de la Didáctica moderna en el discurso educativo. Investigadores reconocidos han abordado en profundidad los efectos del funcionalismo y utilitarismo impuestos a la producción de conocimiento al respecto de la enseñanza, el estrecho vínculo con la metodología y la centralidad de la técnica, el carácter deóntico y prescriptivo en cuanto a las prácticas de enseñanza. Todo esto en el marco de un campo académico débil en términos epistemológicos, que debe apoyarse incesantemente en otras áreas del conocimiento – en particular, se reconoce la “deuda” con la psicología – para fundamentarse “científicamente” (Díaz Barriga, 1994a; Behares, 2004, 2005; Camillioni et al., 2001).

No obstante, la evaluación en el discurso educativo ha sido abordada recurrentemente, no como una construcción histórica y cultural, sino como un aspecto inherente a toda práctica educativa, incluso como un “mal necesario”. Elemento del cual no se puede prescindir y por lo tanto, es preciso atender en aras de la objetividad, validez y confiabilidad, para reducir y encausar los efectos que acarrea, y aportar una imagen más o menos aceptable del grado de apropiación curricular por parte de los alumnos, que permita regular la enseñanza y el currículum. Incluso en clave de ciertas pedagogías más flexibles y compresivas, de perspectivas que subrayan la importancia de innovar en las formas de enseñanza, el tratamiento de la evaluación remite a la dimensión metodológica, a la elaboración del dispositivo más confiable y eficaz, que responda a los parámetros de la *buena evaluación* y asegure el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. La configuración de una *discursividad crítico-emancipadora*, en lo que atañe al objeto *evaluación* en el discurso educativo, incorpora una inversión fundamental al desanclar el problema de la evaluación de la dimensión estrictamente técnica e incorporarlo en un análisis que, subrayando las implicancias sociales y políticas, permite un abordaje afectado por el pluralismo de las ciencias humanas y sociales. A la vez, se introduce una cuestión fundamental: la urdimbre de relaciones de poder – y el despliegue de toda una serie de micropoderes, al decir de Foucault (2018) - que se constituyen en y a través de ésta.

Un primer acercamiento a la evaluación entendida como un problema social, supone una discriminación entre dos líneas de abordaje pasibles de ser distinguidas; por un lado, las implicancias de la evaluación en la enseñanza, comprendida como una relación triádica entre los tres lugares que componen el sistema didáctico, docente, alumno y saber (Chevallard, 1998); por otro lado, un análisis más de carácter sociológico – no por

circunscribirse al campo de la sociología, sino antes bien por responder a cuestiones vinculadas a la inserción social de los sujetos – que entiende a la evaluación como un instrumento fundamental en los mecanismos de control social. Si se remite a la lectura de Chevallard (1998), se podría decir que la primera línea de abordaje señalada se corresponde con el sistema didáctico, relación ternaria entre tres lugares/topos que, presidida por el Saber, relaciona al docente y al alumno; mientras que la segunda línea de productividad atañe a cuestiones vinculadas al sistema de enseñanza y su necesario vínculo con la esfera social.

La naturalización de la evaluación en el discurso educativo

Desde la óptica del sistema didáctico, la evaluación se presenta como un elemento constitutivo de la relación pedagógica. Si hay enseñanza debe haber evaluación. Nada dice esto, a priori, del examen, término que acuña una tradición de selección y acreditación. Podría decirse que, sin la necesidad de acreditar un determinado trayecto educativo, la evaluación en tanto valoración de un objeto determinado, es una actividad inherente a la enseñanza. Sin embargo, esta lectura aporta poco o nada a comprender el fenómeno de la evaluación educativa, inserto en un complejo entramado de poderes y facultades, de instituciones y agentes, que hacen de la evaluación un proceso fundamental para el funcionamiento de las instituciones educativas y de la sociedad.

Separar lo malo de lo bueno es, desde muy antiguo, una actividad humana, esencial para la misma sociedad. Aunque a menudo se ha concedido autoridad a las instituciones para hacer juicios de valor, sólo en los últimos tiempos se ha formalizado la evaluación de los programas públicos de manera que constituya una actividad independiente como tal e incluso una nueva disciplina (House, 2000, p. 17).

Antes bien, reconocer las múltiples y profundas implicancias que ejerce el sistema de evaluaciones al sistema de enseñanza, esboza una ruptura respecto de las posiciones ingenuas que asumen, de forma naturalizada, que la evaluación tal como se despliega en las instituciones educativas, es inherente a toda acción educativa. En contrapartida, se podría afirmar que el sistema de evaluaciones, la asignación de calificaciones al rendimiento escolar y su función de selección y restricción de acceso a niveles educativos y/o a posiciones sociales determinadas, es una construcción novísima en el discurso educativo, si se considera a la enseñanza como un fenómeno social presente en toda cultura desde la antigüedad (Behares, 2011). Así lo fundamenta Díaz Barriga (1994, p. 36);

Primero porque el examen fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores. Segundo porque existe innumerable evidencia de que hasta

antes de la Edad Media no existía un sistema de exámenes ligado a la práctica educativa. Tercero porque la asignación de notas (calificaciones) al trabajo escolar es una herencia del siglo XIX a la pedagogía. Herencia que produjo una infinidad de problemas. Los cuales, hoy padecemos.

Por lo tanto, es preciso señalar que la evaluación moderna “es descendiente directa del modernismo” (House, 2000, p. 18), que de forma concomitante a la expansión liberal y el inexorable paso de lo dado a lo optativo, se instaura como el elemento clave para discernir, para tomar decisiones. Así, la evaluación pasa a formar parte de la esfera pública, y es fundamental e inextricablemente un asunto colectivo (House, 2000). La evaluación supone necesariamente una valoración, aspecto determinante que el sentido común aporta a encubrir incesantemente, apoyándose en una imprecisión de sentidos en torno a la evaluación. En esencia, la evaluación es comparativa. De esto se sigue que, ha de existir un conjunto de normas y una clase que permitan valorar el objeto evaluado y compararlo con otros objetos.

La evaluación supone, por naturaleza, adoptar un conjunto de normas, definir las, especificar la clase de comparación y deducir en qué grado el objeto satisface las normas. Cumplimentadas estas etapas, el evaluador debe poder llegar a establecer un juicio sobre el valor del objeto evaluado (Taylor, 1961 citado en House, 2000, p. 20).

La construcción de sentido, el significado asociado a un determinado significante, supone siempre una relación no unívoca. Antes bien, “en un conjunto civilizacional, social, institucional o personal dado, una noción no tiene, en sí misma, un significado intrínseco: su significado nace, en un momento dado, de la *red de nociones* con las que «funciona», con la que «forma sistema»” (Chevallard, 2010, p. 2). Así, evaluar funciona con valorar, está intrincado en la noción de valor. Esto que podría ser una obviedad, de hecho, no lo es. El sentido común asume que la evaluación supone discernir, en el ámbito educativo, el grado de apropiación curricular. En otras palabras, contrastar el estado actual del alumno con la imagen ideal proporcionada por el currículum, para establecer una valoración aproximada del nivel de apropiación curricular que el alumno pone de manifiesto. Así lo expresa un sociólogo, Isambert-Jamati (1971) citado en Perrenoud (2008, p. 29), “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”.

La expresión citada es un claro representante del sentido común, ampliamente extendido – incluso a producciones académicas que asumen esta misma posición -, por ende, naturalizado, siendo preciso su revisión. En efecto, esta posición asume que existiría un valor absoluto, como una propiedad del sujeto que el mecanismo de evaluación, con

mayor o menor grado de imprecisión, intentará medir y codificar. La evaluación, así entendida, supone una simple medida del rendimiento o del valor escolar, objetiva en cuanto se apoya en decisiones técnicas y avaladas académica-científicamente, universal o democrática -¿justa?-, si se considera una misma evaluación para todos. Las evaluaciones estandarizadas de carácter nacional e internacional llevan al extremo estos designios (Bordoli, 2019). Como expresa Chevallard (2010, p. 3),

La absolutización de un acto de evaluación, es decir el hecho de pretender que se reconozca un valor en sí mismo, independiente de cualquier posible proyecto de utilización, es sin embargo un fenómeno de lo más corriente. Muchos profesores consideran que el examen del alumno al que le han puesto un 8 vale un 8, de forma absoluta, independientemente de cualquier proyecto.

En cambio, toda evaluación arroja como resultado una valoración relativa – por ende, subjetiva -, sin importar el determinismo técnico que se imponga al dispositivo empleado. Toda evaluación educativa está inmersa en un proyecto – de enseñanza, educativo, común al centro educativo o al sistema de enseñanza – del cual se desprende necesariamente tal valoración. Aquí la pregunta crucial sería, “¿para qué proyecto este objeto (sea una cosa, persona o institución) tendría tal o cual valor?” (Chevallard, 2010, p. 4). Desconocer esto, habilita, al decir de Chevallard (2010), lo arbitrario y el despotismo, al suponer un presunto valor absoluto, en sí mismo, y no un valor relativo y relacionado a un proyecto. El carácter absoluto y singular – específico -, que se adjudica a la evaluación escolar, “conduce a considerar los actos evaluativos como caprichos de la institución, que no se podrían juzgar según un criterio general” (Chevallard, 2010). Si la red de sentidos en que se inscribe la evaluación implica valor y proyecto, también incluye y debe incluir *poder* (Chevallard, 2010).

Pero, ¿a qué intereses responde dicha imprecisión? En primer lugar, es pertinente definir a la evaluación en términos de una relación social, en el sentido de que implica una transacción, más o menos preestablecida, entre el docente y la institución educativa, para con el alumno y su familia (Perrenoud, 2008). Este espacio de transacción, sujeto al juego y la arbitrariedad de las normas y reglas establecidas – explícitas e implícitas -, responde a un compromiso práctico, al decir de Perrenoud (2008), que no puede ser jamás explicitado, ya que perdería legitimidad el proyecto educativo. Las prácticas de evaluación educativa son efecto de una serie de arbitrios y en los más de los casos, de posiciones irreconciliables entre docentes, académicos, instituciones y otros actores implicados. A la vez, esta imprecisión recubre el carácter de *arreglo* que caracteriza a las instancias de evaluación, que deben sostener la continuidad del proyecto de

enseñanza (Perrenoud, 2008). Entre evitar el abandono y la desesperación, por un lado, y alentar a trabajar más, por el otro, sobre la inevitable influencia de las familias de los alumnos y los demás actores institucionales, la asignación de calificaciones siempre está en revisión. La minuciosa determinación curricular y de normas de funcionamiento en las instituciones, no se condice con la libertad que dispone el docente a la hora de evaluar. Evaluación que es siempre el resultado de una transacción que se realiza sobre el conjunto del trabajo escolar. En suma, “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” (Perrenoud, 2008, p. 43).

Ahora bien, la evaluación que realiza la institución educativa, aún en pleno reconocimiento de las arbitrariedades y la imprecisión de las *reglas de juego*, no es una evaluación más, una simple evaluación. El poder conferido a las instituciones educativas, la potestad de evaluar y de tomar decisiones sobre los sujetos evaluados, así como de habilitar o denegar el acceso a posiciones sociales determinadas, hace de la evaluación educativa un engranaje central en los mecanismos de poder y de control social. No es, ni puede ser jamás, una evaluación más.

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 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 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 (Perrenoud, 2008, p. 45).

Podría decirse que, técnicamente, el docente en cuanto a la relación pedagógica, ostenta un legítimo y necesario derecho – y deber – de evaluar, es decir, juzgar el valor del trabajo escolar y los comportamientos de los alumnos. También podría considerarse que, el abuso de esta función, puede constituirse en un acoso o “sadismo evaluativo” (Chevallard, 2010). Ahora bien, el problema debe ser abordado en toda su extensión, para evitar reduccionismos. Los sistemas de evaluación educativa constituyen verdaderamente la unidad de medida de la excelencia escolar, configuran las coordenadas para la producción de las jerarquías de excelencia escolar, se instalan en la base del éxito y del fracaso educativo. La tesis de Perrenoud (2008) al respecto se condensa en los enunciados que siguen;

Las normas de excelencia y las prácticas 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 (Perrenoud, 2008, pp. 29-30).

El hecho de que la evaluación educativa y el estrecho vínculo con la producción de jerarquías de excelencia, sean la base de decisiones trascendentes sobre la vida social de los alumnos, y que estas jerarquías sean elaboradas con un grado tal de imprecisión, legítima y expande el poder de decir quien tiene éxito y quien fracasa. Así, las jerarquías de excelencia, en tanto representaciones que pretenden dar fe de las desigualdades “reales” en cuanto al dominio de los conocimientos y las habilidades por parte de los estudiantes, “obtienen su legitimidad del *desconocimiento* relativo de lo arbitrario de su modo de fabricación” (Perrenoud, 2008). Como sostienen De Alba, Díaz Barriga y Viesca (1984), la necesidad de una teoría de la evaluación, que considere a la evaluación en su carácter axiológico - dado que le es intrínseco elaborar juicios de valor sobre los objetos evaluados que justifiquen decisiones - es lo que permite comprender el fenómeno de la evaluación con el máximo nivel de complejidad y responsabilidad social. Encubrir esta realidad bajo un planteamiento cientificista implica posicionarse desde un lugar de poder, obturando la posibilidad de una comprensión del problema.

La cultura evaluadora y la perversión de la relación pedagógica

¿Qué efectos ejerce la cultura educativa evaluadora en las prácticas de enseñanza? Sobre este punto, cabe señalar dos aspectos centrales que, tal como anuncia el título del apartado, pervierten la relación pedagógica. En primer lugar, la introducción de una lógica utilitarista del conocimiento, en cuanto se subvierte la relación entre enseñanza y evaluación. El segundo aspecto mencionado, hace referencia al carácter determinante de la evaluación en la posibilidad de innovación pedagógica, es decir, la posibilidad de innovar en las formas y métodos de enseñanza. En este punto, la expresión *cultura educativa evaluadora* no debiera extrañar al lector. El aspecto común del sistema de evaluación educativa, implica someter regularmente a todos los alumnos a pruebas que permitan clasificarlos y distribuirlos, en aprobados y reprobados, buenos y malos.

La valoración se establece sobre el rendimiento escolar, sin desconocer que es el propio alumno quien se halla implicado en tales juicios de valor. En consideración de la

importancia que el juicio educativo supone, tanto para el sujeto como para la sociedad, la expresión cultura evaluadora y sus efectos, adquiere pleno sentido.

El éxito o fracaso escolar se constituye a partir de una síntesis de múltiples juicios de valor sobre el trabajo del alumno, cuando no del propio alumno. Diversas jerarquías de excelencia, con un vínculo más o menos particular con ciertas disciplinas, operan como indicadores de éxito y de fracaso a nivel educativo. Como se expresa con anterioridad, la institución educativa ostenta el poder de decidir y decir quién tuvo éxito o fracaso, y este juicio es aceptado, aunque no se acuerde completamente con los criterios empleados. Tal como si hubiese - a modo de un velo encubridor - una creencia de que, con mayor o menor grado de precisión, el juicio emitido representa las desigualdades reales en el dominio de saberes y habilidades que se enseña y espera sean aprendidos. Como si las jerarquías de excelencia existieran de forma absoluta y estuvieran en estado latente, a la espera de ser codificadas y puestas en funcionamiento (Perrenoud, 2008).

En este contexto, tanto alumnos como docentes, se ven implicados en una actividad evaluadora de forma casi permanente. El alumno es evaluado a cada momento, por múltiples docentes y otros actores educativos, en diversas áreas del conocimiento, durante toda la trayectoria educativa. A la vez, los docentes tienen la necesidad impuesta de realizar evaluaciones de forma sistemática para justificar los juicios emitidos sobre los alumnos, que a posteriori conformarán el sustento de decisiones importantes para los trayectos educativos y la vida extraescolar. Todas estas acciones requieren de tiempo y esfuerzo, que representan en el continuo de la vida en las instituciones educativas, gran parte de la energía disponible de los principales actores implicados.

¿Qué tiempo queda, entonces, para innovar en la enseñanza? Ciertamente, muy poco; Sin considerar otras cuestiones importantes, como las condiciones laborales de los docentes, el apoyo pedagógico e institucional, o el nivel de formación y las posibilidades de especialización, la evaluación es uno de los principales frenos para la innovación pedagógica (Perrenoud, 2008). ¿Qué espacio o margen queda para modificar las prácticas de enseñanza, sino se revisitan los mecanismos de evaluación? En cierta medida, desconocer las implicancias de la cultura evaluadora supone la posibilidad de “*modernizar las prácticas pedagógicas sin cuestionar sus fundamentos*” (Perrenoud, 2008, p. 99). En este sentido, ninguna innovación pedagógica podría ignorar el sistema

de evaluación, porque no estaría sino reproduciendo las mismas lógicas que tradicionalmente han estructurado el funcionamiento educativo.

Hay una idea extendida en el campo de que al superar la tradicional evaluación sumativa o normativa, se promueve la transformación de las prácticas pedagógicas permitiendo la incorporación de pedagogías más flexibles, comprensivas, que apuntan a individualizar y estimular el desarrollo de procesos cognitivos más complejos y superiores, como aprender a aprender, la creación y el desarrollo de la imaginación, entre otros. Empero, los mecanismos de evaluación siguen anclados en las mismas lógicas; propuestas de carácter universal que pretenden dar cuenta de procesos individuales, ejercicios y actividades aisladas que intentan reflejar procesos cognitivos complejos y en muchos casos favorecen una transposición didáctica conservadora, al servicio de una función utilitarista del conocimiento (Perrenoud, 2008).

Sobre este último aspecto mencionado, cabe detenerse. A priori, al menos desde el sentido comúnmente extendido, la evaluación permitiría reflejar el grado de apropiación curricular, reflejo de las competencias reales de los alumnos. Desde una perspectiva axiológica, lo que compete a la evaluación son los resultados, lo que importa realmente son las notas, miniaturas representantes del rendimiento de los alumnos que habilitan o truncan el progreso de las trayectorias educativas. Esto acarrea dos efectos perversos en cuanto al lugar que ocupa el saber. En primera instancia, el alumno elabora herramientas para sobrevivir a la cultura evaluadora, que como resultado producen una relación utilitarista con el saber. Aprender lo que sirve para superar la evaluación.

Preparar el examen de forma rápida y superficial, maquillar las lagunas y errores lo más posible. Prepararse conceptual y anímicamente para rendir las pruebas, en condiciones de *stress* poco favorables para el aprendizaje. Aunque no haya una preparación de último momento, el oficio del estudiante lo lleva a estar preparado para la prueba, más que a una avidez intelectual, un deseo de saber.

De esta manera la acción áulica se convierte en una acción perversa en su conjunto: los maestros sólo preparan a los alumnos para resolver eficientemente los exámenes y los alumnos sólo se interesan por aquello que les representa puntos para pasar el examen. El examen moderno (con su sistema de calificaciones) se ha convertido de hecho en el instrumento idóneo para la perversión de las relaciones pedagógicas. Éstas no se fincan más en el deseo de saber (Díaz Barriga, 1994, p. 49).

Al mismo tiempo, la enseñanza puede ser objeto de esta perversión, en cuanto la relación con la evaluación se ve subvertida. Al definir la enseñanza en función de lo que se evalúa, y de cómo se evalúa, la misma se ve limitada a ser una preparación de la

evaluación, obturando el diálogo con el saber, así como estableciendo un límite a la revisión de contenidos de enseñanza. A la vez, las tareas diseñadas como dispositivos de evaluación, se convierten fácilmente en “miniaturas” del funcionamiento endogámico de las instituciones educativas, sin establecer correspondencia alguna con el mundo extraescolar. Se oscurece así la relación entre evaluación y proyecto de enseñanza. Así lo expone Chevallard (2010, p. 8);

Aquí es donde se entrelazan las metáforas de la miniatura y del capricho: en una primera etapa, la miniatura *representa*, dentro de la escuela, al mundo exterior, sin por ello pertenecer a este mundo; en una segunda etapa se ve a la miniatura como un capricho escolar legítimo y que ya no necesita justificarse como representación del mundo exterior. Aparece así – ésta es la paradoja – una representación escolar del mundo social que, de manera más o menos persistente, acaba por negar el mundo social extraescolar.

Se introduce así la dialéctica entre los sistemas de enseñanza y la sociedad, asunto ampliamente abordado por el didacta francés. Al crear la institución educativa sus propias “miniaturas” para la evaluación, crea verdaderamente su propia “disciplina”, eslabón rector del ejercicio de poder, haciendo de la evaluación un acto plenamente social; “Desde este punto de vista, los dispositivos escolares de evaluación ya no son *miniaturas* inocentes, sino representantes – más o menos auténticos – de la sociedad en el seno de la escuela” (Chevallard, 2010, p. 9).

La evaluación como dispositivo de control social

Que la evaluación es una construcción moderna, ya se ha dicho (House, 2000). También se ha dicho, que la evaluación no está esencialmente – naturalmente – asociada a la enseñanza y a la educación (Díaz Barriga, 1994; Colombo, 2007), sino que es preciso situarla en un contexto social-histórico particular, fuertemente influenciado por el desarrollo industrial. En este sentido, la evaluación se inserta allí donde confluyen los problemas de índole social y político. La escolarización de las masas ha sido uno de los elementos más significativos del gobierno de las poblaciones y del control social, siendo la normalización de los sujetos y las subjetividades uno de sus efectos más notorios. La escuela se constituye como uno de los más influyentes agentes de disciplinamiento y control de los sujetos (Popkewitz, 1994).

Ya en el siglo XVII, en la Didáctica Magna de Comenio (1632), la evaluación se presenta como uno de los eslabones del método de enseñanza, anclado a la dimensión metodológica. Un método que se define, desde el plano epistemológico, en torno a las operaciones y reacondicionamientos necesarios, para hacer de los conocimientos objetos pasibles de ser transmitidos. Hay antecedentes de usos de la evaluación anteriores, bajo

el dominio que la Iglesia ejercía sobre la educación, que respondían a un criterio de regulación. Entre los siglos XI y XIV, con la influencia del desarrollo industrial y del comercio, emergen en Europa asociaciones libres de profesores y alumnos, que al librarse del poder señorial, pretenden conquistar otras libertades ciudadanas, como la educación. Pero estas nuevas asociaciones debían responder al Estado y a la Iglesia, por lo que el examen se implementó como una instancia de inspección (Colombo, 2007). El examen, al decir de Foucault (2018), se constituyó como uno de los mecanismos de poder disciplinario, distanciándose de todo sentido pedagógico.

En la obra de Comenio (1632), el método no podía menos que garantizar la efectiva transmisión de conocimientos, siendo la evaluación más una comprobación de la eficacia del método de enseñanza, que de los conocimientos adquiridos. No obstante, subyace a esta perspectiva una preocupación por el aprendizaje que responde a una dimensión psicológica. Se funda así, una nueva tradición sobre la enseñanza, que inaugura la Didáctica Moderna sobre las bases de una articulación entre las dimensiones epistemológicas y psicológicas, entre el método de enseñanza y las peculiaridades del aprendizaje (Colombo, 2007).

Esta visión adquiere una trascendencia particular sobre el siglo XIX, estrechamente relacionada con el surgimiento de las ciencias humanas y de cierta concepción de hombre, que Foucault (2017) define en términos de una *analítica de la finitud*. Así, los principios de cientificidad impuestos al conocimiento pedagógico y la positivización del conocimiento psicológico, imprimieron nuevos sentidos y usos sobre la evaluación educativa. Esto hizo posible la creación de *test* para medir el coeficiente intelectual. Concomitantemente, los trabajos de Taylor y el desarrollo industrial, reclamaban una coyuntura de lo evaluativo (De Alba, Díaz Barriga, Viesca, 1984), al tiempo que conformaban, sobre las exigencias de la productividad y la eficiencia, un complejo indisoluble entre evaluación y control social.

La construcción de las pruebas de inteligencia (Binet, 1905) constituyó un enclave privilegiado para justificar las diferencias sociales presentándolas sólo como individuales. A través del concepto **coeficiente intelectual** se redujo el problema de la injusticia social a una dimensión biologicista. La sociedad queda liberada de los problemas éticos que crea la injusticia cuando puede mostrar que las diferencias sociales son únicamente el resultado de diferencias biológicas (Díaz Barriga, 1994, p. 41).²⁸

La teoría de los *test*, que impregnó el campo de la evaluación educativa, se halló inmersa en una concepción racista y conservadora, que permitió establecer “sutiles”

²⁸ La negrita pertenece al autor citado.

vínculos entre pobreza, raza, género, déficit intelectual y tendencias delictivas (Díaz Barriga, 1994; Popkewitz, 1994). Paulatinamente, el problema de la evaluación educativa se ve desligado de la teoría de la enseñanza, conformando un campo de estudios independiente, apoyándose en la supuesta científicidad de la administración científica y la psicología experimental. Los efectos de normalización y de selección se presentan en términos de objetividad, justificando así las desigualdades sociales. De esta forma lo expone Popkewitz (1994) en referencia a la reforma educativa de los Estados Unidos bajo el nombre “*Teach for America*”;

La normalidad, sin embargo, se construía por medio de ciertas relaciones binarias. Se establecían distinciones entre el niño normal que tenía éxito en la escuela y el niño de color que se encontraba en oposición a las normalidades. El niño de color se convertía en “el otro”: alguien que carecía de los atributos motivacionales, de las características comportamentales y de la autoestima necesarias para rendir adecuadamente (Popkewitz, 1994, p. 119).

El complejo evaluación y control social, será uno de los aspectos centrales que definen una línea de producción discursiva *crítica* al respecto de la evaluación educativa. Sin embargo, algunas investigaciones trascienden el análisis de la evaluación en instituciones educativas y refieren a la evaluación como instrumento de control social, en el entendido de una omnipresencia de la evaluación y por el gran relieve que tiene ésta en la esfera política, justificando o desacreditando programas públicos (House, 2000). Si la cultura evaluadora a nivel educativo ejerce importantes efectos de control sobre los alumnos, a la vez que introduce una lógica de segregación y normalización sobre la base de las desigualdades sociales y culturales, la evaluación como aspecto determinante de la organización política en la actualidad constituye uno de los instrumentos más eficaces y dispersos de control social. Así refiere Milner (2007) al problema político que supone la evaluación, factor central en la transformación de la política de los hombres, a una política de las cosas;

Aquí es cuestión política. La expansión de la evaluación y su carácter aparentemente irresistible no se comprenderían bien sin tener a la vista la promesa que anuncia: gracias a ella, se dice, las cosas al fin podrán gobernar. Gobernarse ellas mismas y gobernar a los hombres. Fue un sueño del siglo XIX que el gobierno de las cosas sustituyera las miserables acciones humanas (Milner, 2007, p. 19).

Los estudios de Foucault (2018) sobre los sistemas penitenciarios y los mecanismos de poder, dan cuenta de una transformación del poder punitivo en un poder disciplinario, que comienza en el siglo XVIII y se consolida a lo largo del siglo XIX. El surgimiento de las ciencias humanas, el estudio del hombre en su finitud, y en particular el despliegue de las disciplinas *psi*, se esgrimen como eslabones fundamentales de las

sociedades disciplinarias. Control minucioso sobre los individuos, disciplinamiento de los cuerpos – cuerpos dóciles en términos políticos, cuerpos productivos en términos económicos -, reencauzamiento de las almas y justificación pseudo-científica de los tratamientos y procedimientos jurídicos; en suma, el despliegue de toda una serie de micropoderes, a través de múltiples instituciones, agentes y saberes, que aseguran y perpetúan el control de los sujetos.

Se trata en cierto modo de una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego, aunque su campo de validez se sitúa en cierto modo entre esos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas (Foucault, 2018, p. 36).

Según Deleuze (1991), las sociedades disciplinarias alcanzan su apogeo en el siglo XX, sin embargo, son las nuevas sociedades de control las que están reemplazando a éstas. El capitalismo de la producción y la concentración de capital, instaurado en el siglo XIX, deja su lugar a un capitalismo de la superproducción; la fábrica y su organización, ceden su lugar a la empresa y las lógicas de la administración; del hombre encerrado y vigilado por un poder discontinuo pero de duración interminable, a un hombre endeudado, objeto de un poder continuo e ilimitado; del examen como instancia de control individual, al sistema de calificaciones, la evaluación continua y la formación permanente, representantes de las lógicas de la empresa en la educación. Instauración, por ende, de un nuevo régimen de dominación (Deleuze, 1991).

Así, la evaluación, introduce una novedad en el control (Milner, 2007). Un control que, a través de la implementación de la evaluación, “pretende reinar a la vez sobre las instituciones externas y sobre el corazón del fuero interno” (Milner, 2007, p. 15). Con el apoyo de los saberes *psi*, se evalúa a cada uno de los seres hablantes, “en masa y con detalle, evaluarlos en cuerpo y alma, a eso se llama un control” (Milner, 2007, p. 15). La ideología de la evaluación puede servir a diversos e incluso contradictorios proyectos políticos, sirve a todo y a todos. Se evaluarán los alumnos y los profesores, las instituciones y las profesiones, las políticas y las gestiones. Desde el liberalismo económico más radical al humanismo que reclama el principio ético de la igualdad, todos se apoyan en las lógicas de la evaluación como instrumento de control social.

Uno de los elementos centrales del nuevo mecanismo de control impuesto a través de la evaluación sistemática y continua de las cosas, es la abolición del derecho al secreto, único garante de la libertad y garantía del más débil – el individuo – frente al más fuerte. El derecho al secreto supone la única desarticulación entre lo singular y lo

colectivo, entre el sujeto y la normalidad del grupo, y sólo esa desarticulación puede asegurar una resistencia a la fuerza de control (Milner, 2007). La evaluación, en contrapartida, tiende a conectarlo todo y a expandirse hasta los dominios más impensados. Una misma y única lógica que se aplica a todos y a todo por igual, desde el más débil al más fuerte, del individuo a las masas, de lo más público a lo más íntimo y secreto. Todo se cosifica y se torna evaluable.

Cuantificación a lo bruto, control, domesticación, rutina, éstos son los efectos buscados y conseguidos. La evaluación generalizada mete mano en todo lo que existe para transformarlo en un vasto almacén de cosas evaluables. La doctrina que la sostiene no moviliza ninguna idea, salvo una: la razón del más fuerte (Milner, 2007, p. 17).

La política de las cosas sustituye a la política de los hombres, allí donde no hay ni puede haber verdaderamente política, sino gobierno de y sobre las cosas. La democracia moderna, con su ideario de igualdad y libertad, establece las bases para su legitimación. La igualdad sólo puede constituirse sobre un abrupto, hacer de los seres hablantes – singulares, inconmensurables e insustituibles –, objetos de una igualdad formal que somete a los hombres al espacio de lo conmensurable y lo sustituible. El término “derecho” hace posible esta contradicción (Milner, 2007). La evaluación se instaura como un instrumento de la democracia, una de las formas más eficaces e irreconocibles para hacer de los sujetos cosas medibles y sustituibles, y de las desigualdades tan sólo vicisitudes inherentes y soportables de la supuesta igualdad.

Puesto que los individuos se ven requeridos para no ocultar ningún secreto a la evaluación, se habrá conseguido extender el reino de la igualdad hasta los confines en los que lo inconmensurable parecía irreductible; lo íntimo se reabsorbe en perfiles y en tipos que son otras tantas clases de equivalencia. Consecuencia inevitable: las libertades se transponen en beneficios y pérdidas y, con ellas, el derecho al secreto que era su soporte material (Milner, 2007, p. 24).

La evaluación así entendida, instala la transformación de los hombres en cosas. Ser verdaderamente hombre, es obedecer ciegamente a las cosas. Al ser evaluado, el hombre alcanza el status de las cosas, al mismo tiempo que es reconocido en cuanto tal. Esta operación encierra una contradicción de alto riesgo ya que eleva la dignidad del hombre, al mismo tiempo que lo reduce a una cosa y lo inscribe en el universo de cosas evaluables. Al aceptar ser evaluado, el hombre se vuelve más hombre y es ejemplo de otros, en tanto es más asimilable a las cosas y por eso, más dispuesto a seguir su curso.

Cuanto más gobiernan las cosas, más se humanizan los hombres. Cuanto más se humanizan los hombres, más se igualan. Cuanto más se igualan, más se parecen a las cosas. Cuanto más se parecen a las cosas, más se confunden en la masa indistinta en la que se deroga la distinción entre cosas que gobiernan y cosas gobernadas. Cuanto más se deroga la distinción entre gobernantes y gobernados, más se consolida la palabra democracia. Mediante este arte de la inversión, todo está preparado para que la evaluación se presente

como un humanismo democrático de nuevo cuño. De hecho, como el humanismo de los espacios políticos y sociales del siglo que viene (Milner, 2007, p. 26).

Si la evaluación será la que reine en este nuevo orden social, será esencialmente porque la evaluación no puede nunca ser evaluada. El problema de una posible teoría de la evaluación adquiere así un nuevo sentido: la evaluación se consolida como un instrumento – sino el más eficiente – de control social, en la medida en que no puede existir una teoría de la evaluación. La evaluación es fundamentalmente una consigna: evaluarlo todo, evaluar a todos, evaluar continuamente a los que saben, no sobre lo que saben, sino sobre lo que no se sabe ni se puede saber. Ser evaluador implica, idealmente, no conocer nada de lo que se evalúa, poner a funcionar procedimientos prefijados y supuestamente válidos, sin por esto dar cuenta de los fundamentos sobre los que se basan tales procedimientos; “El evaluador no será un instrumento del poder, será el poder mismo” (Milner, 2007, p. 29).

CONCLUSIONES

Que el “cierre” de un trabajo de investigación – teórica en cuanto se basa en la búsqueda y análisis de producciones académicas – deba corresponderse con el título de “conclusiones” impone un sentido que difícilmente pueda ser sostenido. Las reflexiones que siguen tienen más bien el carácter de síntesis – de posibles interpretaciones que emergen del análisis realizado –, a la vez que se introducen algunas interrogantes – en el mejor de los casos, “nuevas interrogantes” – que al trascender el alcance de la indagación, puedan ser recuperadas o investidas de otros sentidos posibles, siendo que la pregunta opera como motor fundamental de la actividad investigativa.

El trabajo teórico realizado, que consiste en una búsqueda, selección y análisis de algunas producciones académicas – textos – sobre el objeto *evaluación educativa*, supone la vía de acceso a lo que, mal o bien, podría denominarse *debate académico actual* y hacia una aproximación de la configuración del campo académico que lo acuña y en cierta medida legitima. Así, se presenta en primera instancia, el problema de analizar producciones teóricas, trabajos de investigación y publicaciones académicas, de investigadores provenientes de diversos campos disciplinares – no sólo se reconoce a la Didáctica y la Pedagogía, sino también a la Sociología, la Filosofía, la Lingüística y la Psicología -, representantes a la vez de perspectivas teóricas diferentes e incluso nacionalidades diferentes – las principales producciones académicas referidas corresponden a autores de nacionalidades estadounidense, mexicana, argentina, brasilera, uruguaya, española y francesa -.

En términos de estructura, de configuración del campo académico sobre evaluación educativa – escisión de la Didáctica y la Teoría de la enseñanza mediante -, se visualiza primeramente una apertura discursiva que se orienta en dos sentidos bien diferenciados, aunque no por esto deja de admitir matices. Por un lado, se reconoce una fuerte inclinación a la comprensión del fenómeno de la evaluación, como vía para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Se evidencia en estos trabajos una estrecha vinculación con los postulados de la Didáctica y su carácter deóntico, en cuanto prescriben las bases de una *buen a evaluación*. En otro sentido, se constituye una línea de producción discursiva que se centra en el reconocimiento del carácter histórico-social-político en que se inscriben las prácticas de evaluación, ya no con una intención de aportar al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje, sino a

fin de develar las relaciones de poder que subyacen a la evaluación y sus implicancias en la esfera social.

He aquí otro problema suscitado, el de dar un nombre a éstas perspectivas. Para esto, se considera el aporte de Habermas (1967) al respecto de la relación entre conocimiento e interés, a fin de situar los discursos analizados en clave de los intereses cognitivos que guían la acción y la producción de conocimientos. El filósofo alemán refiere a tres intereses cognitivos fundamentales – interés técnico, interés práctico e interés emancipador -, que se corresponderían con tres categorías de procesos investigativos. Así, las ciencias empírico-analíticas se corresponden con un interés técnico, las ciencias histórico-hermenéuticas con un interés práctico y las ciencias críticas con un interés emancipador (Habermas, 1967).

En clave de los intereses cognitivos señalados, es posible identificar una primera línea de productividad discursiva con un interés práctico, en tanto subyace una intención de comprensión del fenómeno educativo y de la evaluación como vía para el mejoramiento de la praxis educativa, basándose en una interpretación subjetiva de la experiencia desde un posicionamiento teórico particular. La segunda línea de producción discursiva se distingue al responder a un interés emancipador, en cuanto se pretende develar, a través de un análisis crítico, las implicancias políticas y sociales en las cuales la evaluación está intrincada. A modo de síntesis, a partir del estudio de la configuración del campo académico sobre la evaluación educativa, se reconocen dos líneas de productividad discursiva que difieren en los intereses cognitivos a los que responden, así como en los supuestos epistemológicos subyacentes; una *discursividad práctico-hermenéutica* y una *discursividad crítico-emancipadora*. Ambas líneas, como ha sido analizado en los capítulos precedentes, se distancian de un interés técnico.

El aspecto más relevante de los discursos que se inscriben en una *discursividad práctico-hermenéutica* es su estructuración en torno al concepto de *evaluación formativa* y su orientación hacia el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en el sentido positivo del término. Esto implica determinar, en primer lugar, lo que sería una *buena enseñanza* y de forma correspondiente, una *buena evaluación*. Comprender el fenómeno educativo permite establecer las coordenadas para intervenciones positivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al ampliar el conocimiento sobre los procesos de aprendizaje, se sientan las bases para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, al servicio de quienes aprenden. Sobre este

razonamiento, que subraya la continuidad y el efecto causal entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación se presenta como el instrumento idóneo para hacer inteligibles los procesos subjetivos de aprendizaje y el grado de construcción de conocimientos por parte de los alumnos, aportando información clave para revisar y modificar las prácticas de enseñanza. Se cierra de esta forma, un ciclo que asegura, en su continuidad, el mejoramiento sistemático de la enseñanza, que como efecto favorece los procesos de aprendizaje: *enseñanza-aprendizaje-evaluación de los aprendizajes*.

Apuntar hacia la comprensión del fenómeno de la evaluación educativa, implica distanciarse de las perspectivas de carácter técnico, que se basan en la supuesta objetividad de los datos empíricos para explicar los procesos y predecir posibles efectos. Se introduce una crítica al paradigma cientificista y a la implementación exclusiva de las metodologías cuantitativas de investigación, más específicamente, a la implementación de *tests* de medición del rendimiento. A esta visión de la evaluación de productos, directamente vinculada con la teoría de los *test* y la pedagogía por objetivos, se opone una concepción de la evaluación que subraya el carácter de proceso – proceso de aprendizaje, proceso de evaluación, incluso proceso de enseñanza-aprendizaje -, que se apoya en metodologías cualitativas de investigación y en los aportes de las ciencias humanas y sociales, donde se destaca el estrecho vínculo con la psicología cognitiva y las teorías constructivistas del aprendizaje.

Una de las claves estructurantes de las discusiones en este sentido, concierne a las teorías del aprendizaje, que remiten a diferentes concepciones de *sujeto*. Las perspectivas de carácter técnico y la teoría de los *test*, incorpora una mirada empirista del aprendizaje, característico de las teorías psicológicas conductistas. Si el estudio del aprendizaje puede limitarse a la observación del comportamiento humano - sobre la base del complejo estímulo-respuesta -, la concepción de sujeto no ha lugar, a condición de que ésta sea reemplazada por otra, que resalte el carácter pasivo y mecánico de las respuestas reflejas - condicionadas por los estímulos provenientes del medio -: la noción biológica de *organismo*. Así, el individuo-organismo responde pasivamente a los estímulos percibidos, siendo toda conducta pasible de ser condicionada. Subjetividad y condicionamiento se confunden en una sola y misma cosa.

Esta concepción de sujeto y aprendizaje es objeto de revisión y crítica por parte de los discursos sobre evaluación formativa, que se apoyan en la psicología cognitiva y las teorías constructivistas del aprendizaje. La comprensión y la construcción subjetiva del

conocimiento, los aprendizajes significativos, el auto-conocimiento, los procesos cognitivos superiores, son algunos de los nuevos sentidos que se incorporan al discurso educativo. Subyace a estos discursos una noción de *sujeto activo* que “no se limita a responder pasivamente a los estímulos del medio, sino que los elabora significativamente, organizando su actividad con arreglo a planes y estrategias que controlan y guían su conducta” (Miller, Galanter, Pribram, 1960 citado en Riviere, 1992). Una lectura superficial de ambas expresiones daría por supuesto una ruptura entre las concepciones conductistas y cognitivistas del sujeto. Sin embargo, muchos autores, entre los cuales se puede destacar los aportes de Althusser (2014) y Foucault (2002), subrayan las continuidades entre estos enfoques. Según Craviotto (2018, p. 64), “la revolución de la forma parece no ser tal cuando quedan al descubierto los rasgos de continuidad entre el conductismo y el cognitvismo”.

En cuanto a la *discursividad crítico-emancipadora* se reconoce una centralidad en torno al complejo *Evaluación-Saber-Poder*. En este sentido, el problema de la evaluación educativa es objeto de un abordaje multidisciplinar, que lo inscribe en la dimensión política y social. La evaluación en tanto es concebida como un problema social, habilita un estudio de mayor envergadura y extensión, mediante el reconocimiento de la complejidad y multidimensionalidad en que se despliega y ejerce sus efectos. La irrupción de lógicas empresariales vinculadas a la administración científica del trabajo, la génesis de la evaluación en el contexto del proceso de industrialización, la omnipresencia de la evaluación en el espacio político y social, los efectos del sistema de evaluaciones en el sistema de enseñanza y como instrumento privilegiado de control social, la producción de escalas de normalidad y el fenómeno de normalización, representan algunos de los abordajes más significativos.

Responde a un interés emancipador, en el sentido de una ruptura respecto de la falsa conciencia, la búsqueda de una autonomía reflexiva. En palabras del propio Habermas (1967, p. 70),

El contexto metodológico que fija el sentido de validez de esta categoría de las proposiciones críticas, se mide según el concepto de autorreflexión. Esta libera al sujeto de la dependencia de dominio sedimentado ideológicamente. La autorreflexión está determinada por un interés de conocimiento emancipatorio. Las ciencias orientadas críticamente comparten este interés con la filosofía.

En una dimensión epistemológica, subyace a estos trabajos una concepción productiva-positiva del poder, que se distancia de una noción negativa de poder común a la tradición de la filosofía política. El poder no puede ser entendido como una propiedad,

que un sujeto, institución u organización social puede ostentar; tampoco se limita al poder punitivo, en términos de un poder represor ejercido por el Estado o el soberano para con sus súbditos. Una concepción positiva del poder implica en primer lugar reconocer su carácter productor, la diseminación de múltiples redes y complejos entramados de relaciones de poder que se ejercen a modo de micropoderes, y se sostienen, legitiman y acrecientan de forma recíproca. En palabras de Foucault (1998, pp. 112-113),

Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las de unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales.

Desde una concepción positiva del poder, el estatuto del saber se establece como un registro esencial para comprender el despliegue de los mecanismos de poder, su legitimación, los múltiples y complejos efectos que ejerce. No puede aportarse una comprensión cabal de los mecanismos de poder en la modernidad, a costa de comprender las vicisitudes e implicancias inherentes a la relación *Poder-Saber*.

Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque le sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder (...). En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría saber, útil o renuente al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas y dominios posibles del conocimiento (Foucault, 2018, p. 37).

¿Qué queda por fuera del recorrido señalado en estas dos configuraciones discursivas de la evaluación educativa analizadas a lo largo del capítulo analítico? Desde una teoría de la enseñanza afectada por una teoría psicoanalítica del sujeto, tal como se esboza en la Teoría del Acontecimiento Didáctico (TAcDi), se incorporan nuevos sentidos sobre la enseñanza que habilitan interrogantes inéditas al respecto de la evaluación educativa. Al postular la imposibilidad de intervención positiva en los procesos subjetivos de aprendizaje, así como en el control pleno de los sujetos, el problema de la evaluación es desplazado de la dimensión metodológica y técnica, para situarse en el plano de la estructura, instaurando una ficción que opera en el registro del Imaginario, efecto de la interacción de sujetos psicológicos (Colombo, 2007). En este sentido, la evaluación no puede ser otra cosa que “un ritual de confirmación de la estructura” (Colombo, 2007, p. 83). No obstante, de esto no se sigue necesariamente que la evaluación opera como

(im)posibilidad. Tal como postula Pêcheux (2014), la estructura en cuanto conjunto de representaciones estabilizadas está sujeta al equívoco de la lengua, el acontecimiento en su irrupción desestabiliza el universo lógicamente estabilizado, puerta de acceso a la resignificación; “hay un vínculo entre el conocimiento del Imaginario y el *saber en falta* o *falta saber*, porque no todo es representable, el conocimiento no es pleno ni unívoco” (Colombo, 2007, p. 84). ¿Es la evaluación exclusivamente del orden del Imaginario lacaniano? ¿Un ritual de confirmación de la estructura que obtura la posibilidad del acontecimiento como falta de saber? Sobre la relación entre evaluación y deseo de saber, quizás no esté todo dicho.

A modo de cierre, emerge una pregunta que, de forma transversal, atraviesa e irriga todos los discursos sobre evaluación *¿Es posible una teoría de la evaluación?* Del vínculo con la teoría del lenguaje, se postula en Chomsky (1976) una mirada sobre la evaluación que, al estar sujeta a las dificultades e imprecisiones que oscurecen la posibilidad de evaluar las producciones lingüísticas, incorpora el problema teórico de la imposibilidad de una teoría de la evaluación. Milner (2007) hace alusión a esto, al situar el problema de una (im)posible teoría de la evaluación como un aspecto determinante para comprender el carácter de dispositivo de control social que adquiere la evaluación en la modernidad. Entre el fundamento para la construcción de un campo académico epistemológicamente sólido, y las implicancias inherentes a la legitimidad epistémica de una (im)posible teoría de la evaluación, esta pregunta opera en el suelo de un campo académico emergente, en estado de construcción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. (2014). *Psicoanálisis y ciencias humanas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2007). *La evaluación a examen*. Ensayos críticos. España: Miño y Dávila Editores.

AGUSTÍN DE HIPONA (1947). De Magistro. En: *Obras filosóficas III*. Madrid: La editorial Católica, pp. 526-599.

BEHARES, L. E. (2004). Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En: Behares et al. (Dir.) *Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros, 2004, pp. 11-30.

BEHARES, L. E. (2005). Didáctica moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: BEHARES, L. E., S. COLOMBO (Comps.). *Enseñanza del saber – saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, 2005, pp. 9-15.

BEHARES, L. E. (2008a). De un cuerpo que responda a la palabra: un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza. En: BEHARES, L. E., R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (Comps.). *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*. Montevideo: FHCE, 2008, pp. 29-46.

BEHARES, L. E. (2008b). Sobre el habla, el signo y la verdad en la concepción de la enseñanza de Agustín. En: *Voces relegadas del mundo grecolatino*. Montevideo: CSIC-FHCE.

BEHARES, L. E. (2008c). Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación après-coup. En: LEITE, N., TROCOLI, F. (orgs). *Um retorno a Freud*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2008, pp. 307-324.

BEHARES, L. E. (2010) *Saber y terror en la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

BEHARES, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: CSIC-Udelar.

- BEHARES, L. E. (2014, Julio 10). Entrevista con Rodríguez Giménez y Seré. En: *Revista Poiésis, Tubarao*. v.8 n.14. Disponible en: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acceso: 02/04/2020.
- BERTONI, A., M. POGGI, M. TEOBALDO (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: KAPELUSZ s.a. Disponible en: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/ECPI Bertoni Unidad 3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/ECPI_Bertoni_Unidad_3.pdf). Acceso: 03/06/2020.
- BLEZIO, C. (2005a). Reflexiones sobre el sujeto en el acontecimiento didáctico. En: *Revista Conversación*, diciembre de 2005, pp. 19-26.
- BLEZIO, C. (2005b). Intersubjetividad y resignificación. En: BEHARES, L. E., S. COLOMBO (Comps.). *Enseñanza del saber – saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, 2005, pp. 61-66.
- BORDOLI, E. (2005). La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En: BEHARES, L. E., S. COLOMBO (Comps.). *Enseñanza del saber – saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, 2005, pp. 17-25.
- BORDOLI, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: BORDOLI, E., C. BLEZIO (Comps.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, 2007, pp. 33-52.
- BORDOLI, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. En: *Didáskomai*, Montevideo, v. 2, pp. 93-105.
- BORDOLI, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños* (Tesis de maestría). Montevideo: FHCE.
- BORDOLI, E., M. MÁRQUEZ (2019). *Evaluaciones internacionales de aprendizajes y posiciones docentes: dislocación y nuevos sentidos. Un análisis crítico*. Foro de educación, 17(26), pp. 25-44.
- CAMILLONI, A. et al. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, 1998, pp. 67-92.

- CAMILLONI, A. (2001). De herencias, deudas y legados. En: Camilloni, A., Davini M., Edelstein, E., Litwin, E., Souto, M., Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CARBAJOSA, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. En: *Perfiles educativos*, v. 33(132), pp. 183-192.
- CHEVALLARD, I. (1998). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- CHEVALLARD, I. (2010). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. En: *Conferencia inaugural del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas*, Buenos Aires, 30 de setiembre-2 de octubre, 2010.
- CHOMSKY, N. (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, S. A.
- CRAVIOTTO, A. (2018). El cuerpo en el quiebre epistemológico del psicoanálisis. En: DOGLIOTTI, P. (Coord.). *Cuerpo, currículum y discurso. Un análisis de políticas de Educación Física en el Uruguay*. Montevideo: CSIC-Udelar, 2018, pp. 59-72.
- COMENIO, J. (1998). *Didáctica magna*. Madrid: Reus.
- DE ALBA, A., Á. DÍAZ BARRIGA, M. VIESCA (1984). Evaluación: análisis de una noción. En: *Revista Mexicana de Sociología*, v. 46(1), pp. 175-204.
- DELEUZE, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En: FERRER, C. (Comp.). *El lenguaje literario*. Montevideo: Nordan, 1991.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1982). Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones para la docencia. En: *Perfiles educativos*, v. 15, pp. 16-37.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1984). *Didáctica y currículum*. México: Ediciones Nuevomar, 1998.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1987). *Problemas y retos de la evaluación educativa*. En: *Perfiles Educativos*, No. 37 pp. 3-15.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1989). La lectura de Tyler. Un síntoma de nuestra ignorancia sobre la historia y los procesos educativos. En: FURLÁN, A., m. PASILLAS. *Ralph Tyler: lecturas comprometidas a cuarenta años de “Principios básicos del currículo”*. México: UNAM-UAS, 1989, pp. 25-40.

- DÍAZ BARRIGA, Á. (1994a). *Didáctica: aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1994b). *Currículum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Aique.
- DOGLIOTTI, P. (2010a). Figuras de autoridad y enseñanza. En: *Páginas de educación*. Montevideo, v. 3, pp. 105-116.
- DOGLIOTTI, P. (2010b). La relación enseñanza-aprendizaje en el dispositivo de las “configuraciones didácticas” de la enseñanza universitaria. En: *Didáskomai*. Montevideo, v. 1, pp. 57 – 69.
- ENGELS, F., K. MARX (1974). *La ideología alemana*. Barcelona: Ediciones Grijalbo S.A.
- ELLIS, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson.
- FERNÁNDEZ, A.M. (2004). Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñando en la didáctica. En: Behares et al. (Dir.) *Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros, 2004, pp. 85-121.
- FERNÁNDEZ, A.M. (2005). ¿Qué de la transferencia en el acontecimiento didáctico? Amor y saber en la imparidad subjetiva. En: BEHARES, L. E., S. COLOMBO (Comps.). *Enseñanza del saber – saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, 2005, pp. 37-45.
- FOUCAULT, M. (1998). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- FOUCAULT., M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT., M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2013). *¿Qué es usted profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FOUCAULT, M. (2015). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FOUCAULT, M. (2017). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- FOUCAULT, M. (2018). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *La evaluación en la enseñanza*. En: Pérez Gómez, Á.; J. Gimeno Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 334-397.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GONÇALVES, L. (2005). *Programa de avaliação do sistema educacional do estado do paraná – ava – 1995/2002: uma avalia o a serviço da forma o humana, ou de favorecimento ao mercado económico?* (Tesis de Maestr a). Curitiba: UFPR.
- HABERMAS, J. (1967). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- HERBART, F. (1923). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones La Lectura.
- HOUSE, E. (1992). Tendencias en evaluación. En: *Revista de Educación*, v. 299, pp. 43-55.
- HOUSE, E. (2000). *Evaluación,  tica y poder*. Madrid: Ediciones Morata.
- KANT, E. (2009). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- LAPLANCHE J., J. PONTALIS (1979). *El diccionario del psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- LITWIN, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Mat , C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. pp., 2008, 11-34.
- LITWIN, E. (2001). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni, A., Davini M., Edelstein, E., Litwin, E., Souto, M., Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires.: Paidós, 2001, pp. 91-115.
- MARX, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- MILNER, J.C. (2007). *La política de las cosas*. España: Gómez y Navarro Comunicación.

- PALOU DE MATÉ, C. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En: Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. pp. 93-132.
- PÊCHEUX, M. (2014). El discurso: ¿estructura o acontecimiento? En: *Décalages*. Los Ángeles, v. 1, pp. 1-21.
- PERKINS, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En: Stone. *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós. pp. 69-94.
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- POPKEWITZ, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. En: *Revista de Educación*, v. 305.
- RIVIERE, Á. (1992). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Barcelona: Crítica.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2006). Reflexiones en torno al currículum como tecnología política. En: *Isef Digital*, Montevideo, v.7, pp. 1-17.
- SANTOS GUERRA, M. (1996). Evaluación educativa (2). Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. Disponible en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/santos_guerra_unidad_1.pdf. Acceso: 07/06/2020.
- SANTOS GUERRA, M. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. En: *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, v. 34, pp. 39-59.
- SARNI, M. (2004a) El sentido cultural de la evaluación. Montevideo: ISEF. https://issuu.com/isef/docs/primera_edicion_-_abril_de_2004. Acceso: 14/08/2020.
- SARNI, M. (2004b) La evaluación de los aprendizajes en formación docente. Aportes conceptuales para una posible lectura crítica. Montevideo: ISEF. Disponible en: https://issuu.com/isef/docs/primera_edicion_-_abril_de_2004. Acceso: 14/08/2020.

SARNI, M. (2005). Aspectos generales de la evaluación. Montevideo, ISEF. Disponible en [https://issuu.com/isef/docs/quinta edicion - julio de 2005](https://issuu.com/isef/docs/quinta_edicion_-_julio_de_2005). Acceso: 12/07/2020.

SARNI, M. (2006) Currículum y evaluación. Problemáticas comunes. Montevideo: ISEF Disponible en: [https://issuu.com/isef/docs/septima edicion - abril de 2006](https://issuu.com/isef/docs/septima_edicion_-_abril_de_2006). Acceso: 14/08/2020.

STUFFLEBEAM, D; SCHINKFIELD, A. (1985). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. En: *Colección temas de Educación*. Barcelona: Paidós.

TYLER, R. (1949). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, S.A., 1986.

WATSON, J. (1947). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.