

En Madrid:

Miño y Dávila editores

Arroyo Fontarrón 113, 2º A (28030)

tel-fax: (34) 91 751-1466

Madrid · España

En Buenos Aires:

Miño y Dávila srl

Av. Rivadavia 1977, 5º B (C1033AAJ)

tel-fax: (54 11) 3534-6430

Buenos Aires · Argentina

e-mail producción: produccion@minoydavila.com

e-mail administración: info@minoydavila.com

Web: www.minoydavila.com



UNSAM
EDITA

© 2012-UNSAMEDITA de

Universidad Nacional

de General San Martín

Martín de Irigoyen 3100

(B1650HMK) San Martín, Buenos Aires, Argentina

e-mail: unsamedita@unsam.edu.ar

Web: www.unsamedita.unsam.edu.ar



Colección Educación y Didáctica
Serie Fichas de Investigación

Director: José Vilella

Corrección general y cuidado de la edición a cargo de
Laura Petz

La maquetación y el armado del interior estuvieron a cargo de
Laura Bono

El diseño de cubierta fue realizado por
Ángel Vega

El diseño del interior fue realizado por
Gerardo Miño

Primera edición
Septiembre de 2012

ISBN: 978-84-15295-08-2

Tirada: 1.000 ejemplares

Impreso en
Buenos Aires,
Argentina

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

La evaluación como problema.

Aproximaciones desde las didácticas específicas

Gema Fioriti y Carolina Cuesta (compiladoras)

Con la participación de Yves Chevallard y Walter Kohan

Autores Gema Fioriti, Gustavo Bombini, Edda Hurtado, Marta Alicia Tenutto Soldevilla, Sonia Alejandra Bazán, Rosa Cicala, Carolina Cuesta, Silvina Larripa, Alejandro Cerletti, Ana María Cambours de Donini, Analía Gerbaudo, Fernando Bifano, Eladia Forti, Aldo Raponi



UNSAM
EDITA

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

Índice

Prólogo

por *Gema Fioriti*..... 11

Sección 1

¿Evaluación o políticas del conocimiento?

Retorno a los conceptos de enseñanza y conocimiento 13

¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse
de la evaluación “como capricho y miniatura”

por *Yves Chevallard* 15

Paradojas de la emancipación. La educación entre
el esclarecimiento y el desencuentro

por *Walter Kohan*..... 27

Sección 2

¿Qué y cómo se evalúa desde las políticas educativas?

Disyuntivas y controversias en torno a los criterios de
evaluación de las políticas educativas 41

Algo más que una retórica:
políticas y discursos en torno a la evaluación

por *Gustavo Bombini* 43

Modelos y metáforas actuales del sistema de
evaluación pedagógica en Chile

por *Edda Hurtado* 51

Propuesta de evaluación en la Ciudad de Buenos Aires.
Un debate pendiente

por *Marta Alicia Tenutto Soldevilla* 59

Sección 3

¿Qué propósitos de la enseñanza construye y legitima la evaluación? Sujetos y conocimientos: sobre las relaciones entre los propósitos de la enseñanza y la evaluación 73

Evaluación en Historia. Los propósitos y el sentido ético-político de la enseñanza como punto de partida por *Sonia Alejandra Bazán*..... 75

La evaluación en los laberintos de las TIC: concepciones y enfoques por *Rosa Cicala* 89

Hubo un día en que los jóvenes argentinos no supieron más leer ni escribir: algunas consideraciones sobre evaluación y políticas de enseñanza por *Carolina Cuesta* 113

Los criterios de evaluación como objeto de reflexión y tratamiento en el aula: un imperativo para la construcción de la autonomía de los estudiantes en los procesos de formación por *Silvina Larripa* 129

Sección 4

¿Qué poderes expresa o esconde la evaluación? Macropolíticas y micropolíticas de la evaluación: discusiones en torno al disciplinamiento y los saberes 139

Aspectos políticos de la evaluación por *Alejandro Cerletti*..... 141

Evaluación y Educación Superior: interrogantes y desafíos por *Ana María Cambours de Donini* 149

Im-presiones. “Evaluar” en la “aldea global” por *Analía Gerbaudo* 157

Sección 5

¿Qué esperan y creen docentes y alumnos sobre la evaluación? Consensos y tensiones en torno a la evaluación	167
Producir o reproducir: la evaluación como espejo de las opciones didácticas en la enseñanza de la matemática por <i>Fernando Bifano</i>	169
Una mirada sobre la evaluación en la Escuela Secundaria Básica del conurbano bonaerense por <i>Eladia Forti</i>	179
“La de lengua, que me hace preguntas que no encuentro <i>dentro</i> del texto”: evaluación y cultura escolar por <i>Aldo Raponi</i>	197

Prólogo

Gema Fioriti

La obra que presentamos es producto del diálogo fecundo entre los especialistas en las diferentes didácticas específicas, y se propone tender puentes entre ellas para aportar a la construcción de conocimientos que ayuden a entender los fenómenos que se producen cuando se enseña/aprende una disciplina. En este sentido, el libro *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* de esta colección abrió un camino que se continúa con las discusiones en torno a la problemática de la evaluación.

Este tema ha sido abordado frecuentemente por especialistas en educación. La originalidad de este texto está justamente en la mirada de los actores (didactas de las disciplinas, docentes, alumnos) que se ocupan del “estudio” de los diferentes campos de conocimiento. Estos toman decisiones que son afectadas por la disciplina: evaluar historia, lengua o matemática tendrá algunas problemáticas compartidas pero varias otras que no, pues la evaluación está afectada por las formas en que se constituyen esos campos. Así, producir pruebas en matemática es una tarea específica de esta disciplina, por lo tanto su evaluación debe ser estudiada en el marco de ella.

Las ideas producidas en el marco de las didácticas específicas también aportan al campo de conocimiento de la educación y dialogan con él. Ejemplo de esta situación es el concepto de “Transposición didáctica” producido por Chevallard desde la didáctica de la matemática y adoptado por otras didácticas específicas y por la didáctica general.

El Centro de Estudios en Didácticas Específicas de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín ha desarro-

llado distintas actividades académicas de investigación y extensión. Desde 2005 se vienen realizando jornadas y congresos; en el año 2010 tuvo lugar el 2° Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes” en el campus Miguelete de la Universidad Nacional de San Martín, provincia de Buenos Aires (Argentina).

El debate fue por demás rico en perspectivas y problematizaciones que giraron en torno a las relaciones entre la evaluación y la dimensión ético-política de las prácticas de enseñanza. Los ejes temáticos habilitaron a que los participantes reflexionasen sobre la evaluación como instancia o proceso que no solamente “diagnostica” y “evalúa neutralmente” los saberes disciplinares en la formación escolar y superior, sino que a su vez se presenta como referencia privilegiada de aquello que las distintas políticas educativas han considerado, y hoy consideran, la formación en la ciudadanía.

Como conferencistas el congreso contó con la presencia de especialistas de la talla del doctor Yves Chevillard de la IUFM d’Aix-Marseille I, Francia, y del doctor Walter Kohan de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), Brasil. También contamos con la participación de la doctora Edda Hurtado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. En el caso de los especialistas locales, estuvieron presentes Sonia Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata), Fernando Bifano (Universidad Nacional de San Martín, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), Gustavo Bombini (Universidad Nacional de San Martín, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata), Alejandro Cerletti (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento), Rosa Cicala (Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de San Martín), Carolina Cuesta (Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de San Martín), Ana María Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín), Eladia Forti (Universidad Nacional de San Martín), Analía Gerbaudo (Universidad Nacional del Litoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Silvina Larripa (Universidad Nacional de La Plata, Universidad de San Andrés), Aldo Raponi (Universidad Nacional de San Martín) y Marta Tenutto Soldevilla (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Universidad Favaloro).

Esta publicación recoge entonces dichas voces que provienen de estudiosos de la educación; esperamos constituya un aporte a la compleja tarea de evaluar en el marco del estudio de las disciplinas y contribuya a enriquecer y continuar el diálogo entre ellas.

Sección 1

¿Evaluación o políticas del
conocimiento? Retorno a los
conceptos de enseñanza y
conocimiento

¿Cuál puede ser el valor de evaluar?

Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”

Yves Chevallard¹

El título de mi artículo, así como su relación con el tema general del congreso: “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, se aclararán, espero, al hilo del análisis. Mi propósito se inscribe en el marco de la Teoría Antropológica de lo didáctico, aunque solo la utilizaré de forma minimalista en lo que sigue. Me limitaré de momento a mencionar dos principios heurísticos solidarios. El primero consiste en dar a los “objetos” que se estudian, tal como se identifican a través de las palabras que utilizamos, la extensión *máxima* que tienen en las sociedades —o las civilizaciones—. Me permito precisar que al decir “objeto” quiero designar una “cosa” tanto material como inmaterial, por ejemplo, un teorema de matemáticas o un poema, un martillo o un clavo, una persona o una institución. Dicho esto, el principio de dar a los objetos su máxima extensión también implica dar a las nociones utilizadas una comprensión *mínima*, en el sentido lógico de la palabra “comprensión”, es decir, no dejar que su semántica abarque demasiado. Es el caso de la propia noción de evaluación: evaluar, según el *Diccionario de la lengua española* de la RAE, consiste

1 Licenciado en Matemáticas e investigador en Didáctica de la Matemática. Responsable de la formación inicial y continua de los profesores de matemáticas en el Instituto Universitario de Formación de docentes IUFM d'Aix-Marseille. Miembro de la *Association pour la Recherche en didactique des mathématiques*. Integrante del comité científico de la revista *Recherche en didactique des mathématiques*. Es autor junto a Marianna Bosch y Josep Gascón del libro *Estudiar Matemática: el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje* (Barcelona, ICE Horsori) y de una de las obras más difundidas internacionalmente *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (Buenos Aires, Aique grupo Editor).

en “señalar el valor de algo”, en “estimar, apreciar, calcular el valor de algo”. Decir que una persona o institución evalúa un “objeto”, significa que esta persona o institución atribuye (explícitamente o no) cierto *valor* a este objeto —un valor grande o mediocre, poco importa aquí—. La noción de evaluación está así ligada a la noción de *valor*. Al dar esta definición —*evaluar* un objeto es asignarle cierto *valor*—, estoy designando el acto de evaluar como un tipo de tareas que puede existir en cualquier parte de la sociedad, y no solo en la escuela: se evalúa en la familia, en la calle, en la empresa, en el bar, etc. Se evalúa en todas partes.

Y ya tenemos el segundo principio heurístico anunciado: una noción no tiene en sí misma un significado intrínseco, ni dentro de una civilización, ni en una sociedad, ni en una institución, ni en una persona dada. Su significado surge, en un momento dado, de la red de nociones con las que “funciona”, con las que interactúa y “forma sistema”. Aquí, *evaluar* “funciona” con *valor*. Algunas personas podrán objetar que esto es una evidencia, mas no estoy seguro de que muchos profesores se atrevan a proclamar que la nota que asignan al trabajo de un alumno o alumna es una estimación, por supuesto personal, del *valor* intrínseco de este trabajo. Lo habitual, a mi modo de ver, es que la gente (los profesores) asuma plenamente el hecho de evaluar, sin para ello pretender indicar con claridad el *valor* de lo que se evalúa, sino su grado de “corrección” o adecuación a un supuesto trabajo “correcto”.

Hay para ello un buen motivo, que queda en general implícito. Y es que la red de nociones en la que entra *evaluar* no se limita a los polos explicitados hasta ahora, *evaluar* y *valor*. Hay que tener en cuenta un tercer polo. En efecto, el *valor* de un objeto *no existe en un modo absoluto*; es un *valor relativo*: relativo a un *proyecto* en el que está involucrado el objeto en cuestión. Los diccionarios registran algunos rasgos de esta relación, pero lo hacen de manera fragmentada. El diccionario de la RAE indica, por ejemplo, que el valor es “el grado de utilidad de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite”. Pero este mismo diccionario también propone otra definición, que presenta como referida al vocabulario filosófico: “cualidad que poseen algunas realidades consideradas bienes por lo cual son estimables”. Aquí, la erosión del significado es visible: parece haberse olvidado el *proyecto* que determina el valor, convirtiéndose este en una hipóstasis, es decir, algo que existe en sí mismo, y no una realidad que emerge de un sistema de relaciones.

Este punto es crucial. Todo valor es un valor *para* un determinado proyecto. Decir que la altura de un chico es de 2,10 metros es enunciar una medida, no un valor. Esta medida solo tiene valor respecto a ciertos proyectos determinados –por ejemplo la participación en un equipo de baloncesto–. 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 en educación. Muchos profesores consideran que el examen del alumno al que le han puesto un ocho vale un ocho, de forma absoluta, independientemente de cualquier proyecto. Intentaré mostrar más adelante que esta afirmación que hago no es totalmente cierta, que la referencia a un proyecto no desaparece del todo, aunque se vuelva a menudo implícita, residual.

En el enfoque antropológico, como ya he dicho, conviene atribuir a los conceptos utilizados su máxima extensión. Esta observación nos remite a un tercer principio: no hay que intentar alcanzar directamente la especificidad (supuesta) de los objetos que estudiamos. Por decirlo con mayor propiedad, lo específico, que no es nunca algo dado, se debe construir partiendo de la *genericidad* máxima de los objetos. Poner en evidencia la *diferencia específica* supone un *género próximo*. Para ello, cuando hablamos del “valor” de un objeto, hay que plantear siempre la cuestión del *proyecto*. Este objeto tiene mucho valor, pero *¿para qué? ¿para hacer qué?* Al que declara que tal persona “es muy guapa” hay que preguntarle: “¿en relación a qué proyecto?”. Espero que este simple ejemplo baste para justificar otra afirmación: cuando los jueces asignan, cada uno un valor a un *mismo* objeto, sin precisar a qué proyecto se refieren (implícita o tal vez inconscientemente), es casi seguro que divergirán de un modo u otro en su evaluación. Y lo mismo ocurre cuando, con el tiempo, un juez se refiere, tal vez sin tomar consciencia de ello, a proyectos distintos respecto de un mismo objeto: es de esperar que el valor que asigne al objeto vaya a fluctuar. Ciertamente la explicitación del proyecto no basta en general, para eliminar las divergencias y fluctuaciones, pero sí permite reducir su amplitud.

Cabe añadir algo más antes de volver al papel que desempeña la referencia a un proyecto. En la enseñanza, el valor que se asigna al trabajo de un alumno se refiere implícitamente, en primer lugar, a un proyecto que es siempre el mismo: el proyecto de *continuar con el proceso de enseñanza*. También habría que preguntarse si la evaluación es o no justa; pero nos quedaremos aquí solamente con

la idea de someter cada acto evaluativo a este interrogante crucial: *¿para qué proyecto este objeto (sea una cosa, persona o institución) tendría tal o cual valor?*

Ahora me gustaría subrayar un hecho esencial de naturaleza ético-política relativa: el hecho de olvidarse del proyecto cuando se realiza el acto de evaluar, con la consiguiente *absolutización* del juicio de evaluación, lo cual abre la vía a lo arbitrario y al despotismo. Pretender *decir el valor* de un objeto para un determinado proyecto siempre comporta, por supuesto, un riesgo de arbitrariedad y de despotismo; y este riesgo aumenta terriblemente cuando se pasa —de manera muchas veces oculta— del valor *para* un proyecto determinado a un valor presuntamente *en sí mismo*. Muchas veces, el riesgo para el evaluador consiste en querer satisfacer sus pulsiones agresivas hacia los demás, hacia tal institución o hacia tal cosa, mediante el ejercicio de un poder que lo situaría fuera del orden común. En la formación de los profesores, a la que me he dedicado durante mucho tiempo, esta dificultad es esencial: la institución de formación debe esforzarse —en contra de una tradición tan segura de sí misma que se olvida de que no tiene nada de natural— por hacer que un estudiante universitario no se transforme de un día para otro, cuando se convierte en profesor, en un pequeño tirano esclavo de su agresividad, encerrado en un placer sádico poco saludable. Sabemos que estos placeres nocivos son moneda corriente en la vida cotidiana, en la que hablamos mal de casi todo y de casi todos. En la mayoría de los casos, “hablar mal” consiste en asignar al objeto del que se habla un valor intrínseco cercano a cero. ¿Escaparía a la tiranía de esta crítica común el “hablar bien” de las cosas o de las personas? Me parece que no. Porque hablar bien de un objeto también significa que uno podría del mismo modo hablar mal. Tanto el uno como el otro están marcados por la arbitrariedad. Considerar que la evaluación escolar, o cualquier otra evaluación propia de cualquier otra institución, es algo singular, específico, conduce a considerar los actos evaluativos como *caprichos* de la institución, que no se podrían juzgar según un criterio genérico. Toda arbitrariedad parece al principio *sui generis*. Y entonces resulta que se da a lo arbitrario más rienda suelta que nunca. Intentaré mostrar que, por el contrario, mejorar la salud de las instituciones en materia de evaluación supone renunciar a ver simples caprichos allí donde en realidad se disfraza un orden común.

Convertirse en profesor confiere un derecho poco ordinario: el de juzgar el valor de los trabajos y los comportamientos de los

alumnos. Este es, ciertamente, un derecho técnicamente necesario, pero también es un derecho que muchos utilizan de forma extravagante sometiéndolo entonces a su arbitrariedad personal, en vez de ponerlo al servicio de una causa más noble, de un proyecto centrado en la sociedad. Notemos que el “sadismo evaluativo” –si se me permite la expresión– se encuentra en nuestras sociedades en muchos otros sitios además de la escuela. Aparece, por ejemplo, en el mundo académico, en la práctica de la evaluación o revisión por pares (*peer reviewing*): protegidos por el anonimato, vemos a muchos “colegas” ensañarse contra algunos de sus pares, afirmando después con nobleza que la cosa sería saludable para todos... En general, este tipo de evaluación es poco eficaz para regular de forma adecuada la vida de las instituciones y las sociedades. El hecho de evaluar a los demás es un fenómeno universal sobre el que cabría interrogarse. En lo que sigue, intentaré esbozar un modelo de desarrollo de la actividad evaluativa que rompa con los excesos y las tiranías que acabo de comentar.

La red conceptual en la que se inscribe *evaluar* incluye *valor* e incluye, en consecuencia, *proyecto*, pero incluye además *poder*. El acento que ponemos sobre el *proyecto* –sobre el hecho de que el valor es un valor *para* algo– reduce un poco la arbitrariedad del evaluador, como he señalado antes. Pero no permite eliminar del todo el polo del poder. Es necesario ahora introducir otro polo en relación con otra cuestión esencial: *¿por qué* asignar un valor a cierto objeto en relación con cierto proyecto? Llamaré *veredicción* a la función principal que debe cumplir supuestamente el hecho de asignar un valor a un objeto. Consiste en emitir un veredicto, un “dicho de verdad”, en enunciar la verdad tal como se le aparece al juez en el instante en que emite su veredicto. También aquí, con la noción de veredicción, alcanzamos el estrato de los universales antropológicos, como lo atestiguan muchos de nuestros idiomas. Por ejemplo, cuando le decimos a uno “cuatro verdades” sabiendo que, como indica la sabiduría popular, “solo la verdad ofende”. Estas expresiones y refranes por todos conocidos tienen el mérito de recordarnos un aspecto esencial de la actividad humana de evaluación: la evaluación, en cuanto actividad de veredicción, no puede ser permanente. Es más, aunque la regulación de la vida de las personas, de las instituciones y de las sociedades requiera en algunos momentos de un acto de veredicción que puede resultar decisivo, también es conveniente que el acto de evaluar sea escaso, comedido y que intervenga en

el momento justo y en el contexto apropiado. Todo esto describe lo contrario de algo que se observa demasiado a menudo en la escuela y que podríamos tildar de “acoso evaluativo”. El éxito de la veredicción supone que esta intervenga en el momento oportuno y que se ajuste, por su contenido –es decir, por el veredicto enunciado sobre el valor del objeto evaluado–, al proyecto que se considera realmente. La consideración de este proyecto es la que determina el momento oportuno para evaluar y también nos puede conducir a renunciar durante un tiempo a hacerlo, si estimamos que todavía no ha llegado el tiempo de evaluar o de volver a evaluar.

Por desgracia, también existen evaluadores obsesivos que no cejan en su empeño. Sabemos, por ejemplo, que el oficio de profesor está expuesto a esta patología; pero esta también afecta, a mi modo de ver, a aquellos “jóvenes” que no pueden dejar de juzgar todo, o casi todo, del estrecho mundo en el que viven. Por supuesto, el efecto de esta evaluación permanente es de lo más limitado y sin duda irritante a largo plazo, como una brújula sin aguja, incapaz de indicar camino alguno. Pero quiero subrayar sobre todo que en nuestras sociedades existe otra relación con la evaluación o, más en general, con el hecho de juzgar y que desde los tiempos de la antigua Grecia se expresa con la palabra *epojé*. Esta palabra griega, que significa propiamente parada, interrupción, ruptura, se ha utilizado para designar una *suspensión de juicio*. Yo hablaré aquí de *epojé evaluativa*. Ante un objeto dado, en lugar de pronunciar un juicio, de enunciar un veredicto –aunque sea para nuestro foro interno–, nos contendremos de juzgar, contendremos nuestra “respiración evaluativa”. La normalidad sería la siguiente: en tiempo normal la evaluación se suspende; solo se evalúa de vez en cuando, en los momentos que se consideran oportunos en relación con el proyecto pretendido. Esto descarta dos extremos: por un lado, no decidir nunca “decir la verdad”; por otro lado, pretender hacerlo en cualquier momento, cuando apetece. Los procesos regulados requieren en general “pausas evaluativas”.

Da la sensación de que en lo anterior falta algo: ¿Cómo decidir si es o no oportuno evaluar? ¿Qué veredicto arriesgarse a pronunciar? ¿Qué “verdad” dar a conocer? ¿Cómo decidirse en todo esto? Tomando un ejemplo fundamentalmente político, querría insistir un poco en la idea esencial de una evaluación “contenida”, en sentido opuesto a la práctica de una evaluación “frenética”. Consideremos un caso en el que se deben clasificar unos candidatos según su valor para un determinado proyecto, por ejemplo para cubrir una vacante

en una empresa o en una universidad. A veces ocurre que algunos de los candidatos quedan empatados. En estos casos parece que la “furia evaluativa” impone una conducta muy perjudicial: la necesidad absoluta de desempatar; por supuesto según el *valor* para el proyecto considerado, incluso cuando hasta entonces se hubiera establecido que los candidatos tenían el mismo valor... En este momento, para afinar el análisis sobre el que supuestamente se apoya el veredicto, se van a tomar en consideración, de manera más o menos oculta, otros aspectos cuya relación con el proyecto es totalmente incierta y que refieren muchas veces a estereotipos como el género, la edad, la raza, ¡qué sé yo! Se pasa entonces de la evaluación al favoritismo, a la arbitrariedad y, a veces, a una de las cosas más odiosas en una sociedad humana: la discriminación. En cambio, existe una solución alternativa que también proviene de la antigua Grecia y que consiste en recurrir al *azar*: si todos los candidatos merecían ocupar la vacante y ninguno tenía al respecto un valor sensiblemente superior al de los demás, mediante un gesto eminentemente político pero que parece hemos olvidado, y que puede por ello desbaratar el juego democrático basado en la elección por un cuerpo de votantes, se puede recurrir al *sorteo* para la elección final, sin añadir ningún veredicto “complementario” de contenido casi siempre dudoso. El azar es el gran limpiador de las segundas intenciones. Si el candidato elegido “por azar” es una chica bonita, no la habrán elegido por ello y las malas lenguas se callarán enseguida; del mismo modo, nadie temerá haber sido elegido por ser una mujer, un joven, un discapacitado, etc. Todo ello queda simplemente fuera de lugar.

Detrás de todas estas consideraciones, también se puede constatar que un veredicto evaluativo nunca garantiza del todo la adecuación –o inadecuación– del objeto evaluado al proyecto considerado: lo prueban demasiados ejemplos vividos en un sentido o en otro, llenos de amargas decepciones o alegres sorpresas. Esta incertidumbre no permite justificar que se deba creer en la validez de una evaluación, más allá de lo que se puede garantizar de forma razonable. Pero, por supuesto, el valor pronóstico de una evaluación puede ser más o menos grande y también se puede mejorar. Las imágenes del *capricho* y la *miniatura* que componen el título de esta conferencia han sido tomadas del filósofo francés Gastón Bachelard (1884-1962), quien publicó en 1934, un breve artículo titulado “El mundo como capricho y miniatura”. El propio Bachelard parodiaba el título de la obra maestra de Schopenhauer (1788-1860), *El mundo como volun-*

tad y representación (1819). Ya he precisado el uso que hago aquí de la metáfora del capricho. Veremos ahora en qué sentido está estrechamente relacionada con la metáfora de la miniatura.

Para determinar el valor de un objeto respecto de un determinado proyecto, se necesita de un modo u otro, someter este objeto a *pruebas*. La elección de las pruebas es, por supuesto, crucial para poder determinar de manera suficientemente aproximada el *valor* del objeto *para* el proyecto considerado. A fin de precisar las cosas, tomaré el caso fundamental en el que el objeto a evaluar es una persona que sigue una determinada formación, en una escuela cualquiera. Se trata de ver si lo que se designa en la TAD (Teoría Antropológica de lo Didáctico) como el equipamiento praxeológico de tal persona —esto es, más o menos, lo que esta persona *sabe* y lo que *sabe hacer*— es adecuado, en este caso, para su participación en el proyecto de acuerdo al que prepara la formación considerada. Así, para conocer su equipamiento praxeológico, vamos a observar a la persona realizando tareas de determinados tipos, ya sean tareas de evaluación diseñadas expresamente o tareas que se realizan en el curso de la actividad escolar “normal”. La naturaleza de este tipo de tareas es por supuesto, esencial: en principio se tratará de tipos de tareas “cruciales” que la persona deberá realizar en el marco del proyecto considerado. De hecho, a menudo la institución evaluadora (que podemos identificar con la escuela de la que hablamos) “inventa” sus propios tipos de tareas, que presenta entonces como “miniaturas” de los tipos de tareas propios del proyecto “extraescolar”. 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, que ya no necesita justificarse como representación del mundo exterior. Aparece así —esta es la paradoja— una representación escolar del mundo social que, de manera más o menos persistente, acaba por negar el mundo social extraescolar del que proviene.

Veamos un ejemplo que me ha parecido siempre sorprendente: el del *dictado*, como tipo de tarea propia de la escuela tradicional. ¿Cuál es el problema? Supongamos que queremos evaluar el equipamiento praxeológico de una persona en materia de ortografía; se le pide entonces a esa persona que ponga por escrito un texto que se lee en voz alta. ¿A qué remite esto fuera de la escuela? Los entendidos saben que, en cierto nivel social, el dictado era un simple juego para matar el aburrimiento. Así, se jugaba al dictado en la Francia de Napoleón III:

de ahí el “famoso” —al menos en Francia— dictado de Mérimée que le encargó la emperatriz Eugenia de Montijo al escritor francés Prosper Mérimée. (Se dice que el emperador hizo 75 faltas, la emperatriz 62, el escritor Alejandro Dumas 24 y el embajador de Austria, Metternich, solo tres!). En la escuela del pueblo —la escuela primaria de antaño—, el dictado remite sobre todo a este tipo de situación extraescolar en la que un superior dicta una carta a su secretario o secretaria. El dictado es, a mi parecer, una miniatura de este tipo social de tareas. Esta miniatura se convierte enseguida en un capricho. ¿Se aprende hoy a escribir para escribir al dictado? Todos nosotros tenemos que escribir, pero pocos lo hacemos al dictado. Por supuesto que ser autor del propio texto no hace desaparecer las dificultades ortográficas, pero también permite acceder a instrumentos para suplir estas carencias. La situación escolar del dictado crea una disciplina de escritura *artificial, sui géneris*; conduce hoy día a muchos adultos a *no* corregirse cuando escriben, porque se ha instaurado en ellos la costumbre de limitarse a una “primera versión ortográfica” y no consideran ninguna segunda versión, puesto que en el imaginario escolar que rige su conducta el dictado se escribe y se entrega al maestro, sin posibilidad de modificación. Por decirlo de otra manera, la elección de la miniatura del dictado guarda poca relación con el “trabajo ortográfico” de las sociedades actuales, donde un utillaje mucho más rico está al alcance de todos, en internet y de forma gratuita.

¿Cómo debemos interpretar el ejemplo anterior? Al crear sus miniaturas para la evaluación (o para la formación, porque los dos tipos de miniaturas están muy relacionados), la escuela crea su propia “disciplina”, lo que le da un contenido específico de poder, a semejanza de cualquier otra institución. En el caso de la escuela, esta propensión institucional por marcar su territorio desmarcándose del mundo exterior resulta fundamentalmente problemática, porque el proyecto que ella prepara y en vistas al cual procede a evaluar pertenece generalmente al mundo exterior. La escuela no es, a medio y largo plazo, su propio criterio: el criterio está fuera, en el mundo extraescolar. Así, no es lo mismo dominar la disciplina escolar del dictado que dominar la disciplina del trabajo ortográfico en el mundo extraescolar actual, donde, cuando no se sabe, se debería *atreverse a saber* (lo que solía decirse en latín: *sapere aude*), y ello porque se *puede* saber (siempre en latín: *scilicet, scire licet*).

¿Cómo evitar esta deriva de una escuela que ya no reconoce a la sociedad ni es reconocida por ella? Me detendré aquí sobre la idea

de hacer del acto de evaluación un acto *plenamente social*, situándolo en el centro mismo de la *dialéctica entre escuela y sociedad*. Desde este punto de vista, los dispositivos escolares de evaluación ya no serían “miniaturas” inocentes, sino representantes –más o menos auténticos– de la sociedad en el seno de la escuela. Por eso mismo, deben contribuir a arraigar a la escuela en las entrañas de la sociedad. Todo esto fundamenta el valor social de la evaluación escolar. De todas formas, hasta aquí solo puedo hablar de lo que *funda* el valor social del acto de evaluación y no de lo que *constituye* este valor. La escuela es un fragmento de la sociedad que, como muchas otras fuerzas, forja la sociedad, según ilustra el ejemplo de la ortografía. Veamos ahora estas cuestiones de forma más amplia.

Me gustaría antes precisar la definición de “didáctica” en la que me sitúo: la didáctica es la ciencia de las condiciones y restricciones de la difusión de conocimientos. Por ejemplo, la didáctica de las matemáticas es la ciencia de las condiciones y restricciones de la difusión de los conocimientos matemáticos. Dicho esto, la problemática más antigua de la investigación en didáctica es seguramente la siguiente: dado un saber, la didáctica estudia las condiciones de su difusión bajo ciertas restricciones (por ejemplo, las que prevalecen en el cuarto grado de la escuela primaria, etc.). Es lo que llamo la problemática *básica* de la didáctica. En un lenguaje más corriente, hay que preguntarse por ejemplo cómo enseñar la noción de fracción, o la de meiosis, o la de cantidad de movimiento, o la de sintagma gramatical, etc. Los investigadores en didáctica se esfuerzan por determinar al menos un conjunto de condiciones de tal forma que las personas que estén bajo estas condiciones puedan integrar estas nociones a su equipamiento praxeológico de una manera más o menos duradera. Pero existe una problemática *previa* a la problemática básica. Es una problemática que he nombrado como *primordial* en didáctica y que se puede enunciar según sigue: dado un *proyecto*, ¿cuáles son los *saberes* útiles para participar de forma adecuada en este proyecto? Esta problemática es dual respecto de la que llamo la problemática *intervencionista* (que también se podría llamar *utilitarista* si este adjetivo no tuviera una connotación negativa). La problemática *intervencionista* se puede enunciar así: dado un *saber*, ¿para qué *proyectos* es útil este saber? Mientras que la problemática básica y la *intervencionista* son cercanas a los profesores y a los investigadores en didáctica, la problemática *primordial* no es normalmente competencia de los primeros y me parece que ha sido poco

estudiada por los segundos: en general, las decisiones en el ámbito de los saberes a enseñar provienen de niveles superiores a los profesores y a sus “hermanos” los investigadores. Pero, en democracia, la problemática primordial concierne a todo ciudadano. También atañe, más en particular, a quienes usan tal o cual formación, destinada a formar a estos usuarios en un determinado proyecto, profesional u otro. El problema que se plantea es el siguiente: en una primera etapa, conviene *identificar* los saberes susceptibles de alimentar la formación para un proyecto considerado; en una segunda etapa, conviene estimar el *valor* de estos para el proyecto de formación. Y aquí es cuando se llega a la evaluación de los mismos.

Antes de adentrarnos en el tema, me gustaría subrayar brevemente un aspecto doloroso de la política de difusión de los saberes. ¿Qué hay que enseñar en tal o cual tipo de escuela? En todos los niveles de estudio, la cuestión se trata a menudo con una ligereza que raya el desprecio y abre la puerta a estereotipos de clase, género, oficio, etc. Así, en Francia se dijo y se repitió, desde el siglo XIX, que en la escuela primaria, donde iban principalmente los hijos de los ciudadanos pobres, se tenía que enseñar “lo que no está permitido ignorar” (en francés: “*ce qu'il n'est pas permis d'ignorer*”). Esta formulación, tan impregnada de altivez, debería alertar a los demócratas: descubre una actitud de superioridad que no ayuda a analizar de manera generosa y justa las necesidades en saberes de un determinado proyecto, que será siempre ajeno a los “responsables” que toman las decisiones. Al autor de la fórmula anterior, “lo que no está permitido ignorar”, se le preguntó un día qué quería decir con eso: “Un poco de todo”, contestó, forma muy propia de quien está en posición dominante acerca del destino que propone a los dominados... Los que lo tienen todo, o por lo menos creen tener mucho, piensan que, para los que no tienen nada, cualquier cosa ya sirve. Esta proposición es, de hecho, general: basta con creerse por encima de los demás para ver como muy relativas las necesidades que genera un proyecto de vida, de trabajo, de desarrollo, de formación. Conduce además, a una forma escandalosa de desprecio, que se observa hoy en las universidades francesas sobre la formación del profesorado: en lugar de indagar cuáles serían los saberes útiles y examinar el valor de cada uno para el proyecto de formación considerado, se intenta “chapear” una formación con lo que yo designo como los *saberes en stock*, es decir, aquellos para los que se tienen profesores especialistas en exceso. Y ello, aunque

los saberes elegidos tengan un valor casi nulo para el proyecto de formación pretendido... Estamos pues ante una situación de profunda indignidad.

Cuando queremos evaluar los saberes, es decir, estimar su valor para un determinado proyecto, nos encontramos con una exigencia insuperable, que ya he evocado al hablar de la evaluación de las personas. Es la misma que aparecería al evaluar cualquier tipo de objetos: lo que se requiere, en cierto sentido, es “hacer funcionar” estos objetos en situaciones similares a las que se supone que van a darse en el proyecto considerado. En el caso de la evaluación de las personas —es decir, la evaluación de su equipamiento praxeológico— desde la perspectiva de un determinado proyecto, hay que crear situaciones de evaluación en las que la persona a “evaluar” se enfrente a tipos de tareas con las que se encontrará en cuanto se convierta en actor del proyecto. Se trata aquí, creo haberlo subrayado antes, de una responsabilidad cardinal, la de “crear disciplina” y, de este modo, sintonizar la escuela con la sociedad o, al contrario, contribuir a ponerlas en desacuerdo.

La evaluación de los saberes respecto de un proyecto dado es solidaria con la evaluación de las personas. Pero hay aquí, a un grado sin duda más elevado, una técnica que sigue prevaleciendo a pesar de sus pésimos resultados: se examina el objeto por evaluar, no en situación, sino en sí mismo; se le valora en cierto sentido por su estructura y no por su funcionamiento. El resultado es algo que todos conocemos: formaciones que imponen el estudio de saberes que se seleccionaron en el pasado según una técnica “estructural” y cuya utilidad es, como mucho, parcial. Estas formaciones acaban por tener una funcionalidad limitada y, además, ignoran saberes cuya ausencia debilita de forma notable la realización del proyecto social considerado.

Frente a la técnica estructural, los trabajos que estoy desarrollando desde hace algunos años me conducen a priorizar una técnica *funcional*. En esta técnica no se parte de los saberes, sino de las cuestiones que plantea el proyecto considerado; se *llega* a los saberes porque hay que movilizarlos como herramientas para dar respuestas validadas y eficaces a estas cuestiones. Un saber se selecciona por lo que permite hacer, no por lo que contiene y todavía menos por su nobleza cultural... Nos encontramos ante un inmenso conjunto de trabajos que nos esperan.

Paradojas de la emancipación.

La educación entre el esclarecimiento y el desencuentro

Walter Kohan¹

“La exigencia de emancipación parece ser evidente en una democracia”. De esta manera empieza una célebre intervención pública de Th. Adorno (1995: 169). Este pensador tiene razón: tan evidente parece ser la exigencia de emancipación para una democracia, que resulta difícil no pensar en una educación democrática como una educación para la emancipación y así ha sido en la tradición dominante del pensamiento educacional, al menos en lo que se llama Occidente. Pero, en la medida en que damos más atención a la frase, la evidencia se hace difusa: ¿Cuál democracia? ¿Cómo entender la emancipación? ¿Por qué la democracia se pone como una *exigencia*? ¿Para quién es exigida la emancipación? ¿Quiénes la exigen?²

Las preguntas podrían seguir. De tan diáfana, la afirmación deviene extremadamente enigmática y sospechosa. No puede ser de

1 Walter Omar Kohan es profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), donde trabaja en la carrera de grado en Pedagogía y en la maestría y doctorado en Educación (PROPED). Allí coordina proyectos interinstitucionales con universidades de Brasil (CAPES/PROCAD). Ha trabajado en diversas universidades en América Latina. Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones (CNPq) y del programa Pro-Ciencia de la Fundación de Apoyo a la Investigación de Río de Janeiro (FAPERJ). Entre sus principales libros se encuentran: *Infancia. Entre Educación y Filosofía* (Barcelona: Laertes, 2004), *Filosofía: la paradoja de aprender y enseñar* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008) y *Sócrates. El enigma de enseñar* (Buenos Aires: Biblos, 2009).

2 Este texto fue presentado por primera vez en el *II Congreso de Filosofía de la Educación de Países y Comunidades de Lengua Portuguesa*, organizado en São Paulo, en septiembre de 2009. Esta versión fue revisada por el autor y traducida al castellano por Ingrid Müller Xavier.

otra manera cuando un filósofo apela a la evidencia. Es necesario escarbar en las evidencias, encontrar su sentido, elucidar sus aberturas, desandar sus clausuras. Podemos empezar por el simple camino de los diccionarios. Buscamos la palabra “emancipación” en uno etimológico y dice que la misma es utilizada en sus primeros usos en un ámbito jurídico y que significa “quitar la tutela de alguien”. En la base de la palabra se encuentra el vocablo latino *manus*, en castellano “mano”, y la emancipación sería algo así como liberar a alguien de la mano que lo sujeta para permitir que camine por sí mismo. El ámbito jurídico mantiene el uso contemporáneo del término y también adopta su sentido primero. Así, según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), emancipar es “libertar de la patria potestad, de la tutela o de la servidumbre” (1992, I: 800).

Con todo, es necesario profundizar la búsqueda. Es preciso entender el sentido que Adorno asigna a la exigencia de emancipación. Asimismo, es deseable comprender la fuerza que el concepto de emancipación tiene en el ámbito de la filosofía de la educación, al menos en el Sur de América. Por supuesto, no estamos en condiciones de desarrollar adecuadamente ese proyecto en un texto tan modesto como este. Pero, tal vez estemos iniciando un camino renovador en el ámbito de la filosofía de la educación. Como estrategia argumentativa, en un primer momento, intentaremos profundizar la comprensión de la citada frase presentando las tesis principales de Th. Adorno respecto de la relación entre educación y emancipación. En un segundo momento, daremos lugar a una voz crítica y disonante en relación con ese modo de pensar la emancipación: hablamos de J. Rancière (2007) en *El maestro ignorante*. Finalmente, buscaremos sacar algunas consecuencias de los análisis precedentes para pensar la relación entre educación y emancipación en el campo de la filosofía de la educación.

Adorno, Kant y la educación para la emancipación

En el ámbito de los estudios filosóficos en educación y más ampliamente en el campo de las ciencias humanas, desde la modernidad, la emancipación ha sido un lema para la educación, en diversos contornos ideológicos. Dentro de la tradición crítica, es bien conocido en nuestros países un libro de Th. Adorno, organizado a partir

de palestras e intervenciones en la radio y publicado exactamente con el título *Educación y Emancipación* (1995). En él, el filósofo hace conferencias y entrevistas con Hellmut Becker y Gerd Kadelbach en la década de 1960, en las cuales se manifiesta públicamente sobre su manera de comprender las relaciones entre educación y política.

En esas intervenciones, los interlocutores y los enemigos son diversos. Con todo, el objetivo parece ser a la vez afirmativo y negativo: en el primer sentido, pensar cómo la educación puede contribuir para la formación de una verdadera democracia; en el segundo, pensar cómo la educación puede ayudar a desterrar el nazismo de la sociedad alemana. Para eso, Adorno remonta hasta Kant el reclamo por una educación emancipadora. Por supuesto, este último no utiliza la palabra “emancipación”, sino “ilustración”. Utiliza también expresiones asociadas con la idea de emancipación, como la minoría de edad y la tutela. Como bien apunta Adorno, Kant, en su célebre ensayo “¿Qué es la Ilustración?”, define justamente a la ilustración como la “salida del hombre de la minoría de edad, de la cual él mismo es culpable”. Para Adorno ese programa debe estar asociado a toda democracia que se considere como tal, en la medida en que una democracia se sostiene en el ejercicio del pensamiento por la libre voluntad de los ciudadanos. Es el pensar libre y riguroso lo que permite a alguien determinar lo que es o no es correcto hacer en una situación dada (1995: 174). Cuando eso no ocurre, cuando los habitantes de una democracia no se sirven de su propio entendimiento, cuando están bajo la tutela del otro, esta puede conducir a la barbarie, al holocausto, como ocurrió en la historia misma de Alemania. Por eso, una educación para la emancipación es también una educación en contra de la barbarie.

En ese sentido, es conocida la exigencia primera de la educación para Adorno: “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas para la educación” (1995: 119). Desde la perspectiva del autor, ha sido por la falta de conciencia, por la ausencia del uso pleno de su entendimiento, que millares de ciudadanos alemanes participaron de la masacre cometida contra el pueblo judío. Por eso, es necesario que la educación se oriente para la formación de la “auto reflexión crítica” (1995: 121). Adorno comprende la educación para la emancipación como una educación para la autonomía, para la reflexión, para la resistencia y la autodeterminación: confía en que el uso libre y soberano del pensar por parte de cada individuo sería una herramienta adecuada a fin de combatir la irracionalidad que