

## CAPÍTULO 1

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

¿Qué es un alumno fracasado? Para el sociólogo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

### ***Del programa a la evaluación***

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

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

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

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

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



enseñado. Dado que se considera que ellos enseñan lo que figura en el programa, ¿por qué buscar más allá? Cuando se administran los exámenes, las exigencias no son necesariamente muy fáciles de identificar, sea porque cada profesor o establecimiento produce su propio examen, sea porque las exigencias son definidas por jurados que no publican sus criterios.

No obstante, si ello se mira más de cerca, se tiene la medida de dos hechos fundamentales y sus consecuencias:

- Los textos legislativos y reglamentarios dicen lo que se debe enseñar, pero definen con mucha menor claridad lo que los alumnos están en condiciones de aprender, por lo tanto, lo que se debe evaluar. En ciertos sistemas educativos, mientras que una circular precisa hasta el detalle la manera de redondear un promedio o construir un baremo, se dejan muy ampliamente a la apreciación del docente el contenido de la evaluación y el nivel de exigencia.
- Los programas dejan a los profesores un importante *margen de interpretación* y una *esfera de autonomía* en cuanto a su transposición didáctica. Según la expresión de Chevallard (1986 b), el programa es un marco vacío: si el profesor “ve el cuadro ya pintado” es porque proyecta en él todo lo que tiene en la mente como producto de su formación, pero también de su concepción personal de la cultura y la excelencia. Se sigue que, incluso si evaluaran *exactamente* lo que enseñan, los docentes no evaluarían las mismas adquisiciones, porque no valorizan, no dominan y no enseñan exactamente los mismos saberes y habilidades.

Por lo tanto, si nos limitamos a consultar los textos oficiales, es bastante difícil identificar las exigencias que están en la base de la evaluación escolar. Saber que un sistema educativo ordena evaluar “el dominio de la expresión escrita” a tal nivel de la trayectoria escolar, no dice todavía

- lo que encubre exactamente esta forma y esta norma de excelencia cuando se relaciona con los saberes conocidos o con las prácticas sociales de referencia, antes de cualquier intención de instruir;
- lo que ellas llegan a ser cuando la transposición didáctica y la parte de autonomía de los docentes han desempeñado su papel;



- el nivel de dominio efectivamente exigido en cada etapa de la trayectoria escolar, que difiere de una clase o de un establecimiento a otro;
- cómo proceden los docentes u otros examinadores para “medir” concretamente este dominio.

Los docentes se benefician de una autonomía aún mayor en los sistemas escolares que instituyen una *evaluación continua*. En efecto, la presencia de exámenes anuales o de pruebas estandarizadas induce una forma de armonización, por el simple hecho de que cada profesor corre el riesgo de una contradicción entre su manera de evaluar a sus alumnos y sus resultados en los tests de los cuales no domina el contenido, ni el baremo, ni incluso —como en el bachillerato— la administración o la corrección.

Cuando la evaluación es esencialmente continua, cada profesor —sin que por lo demás tenga forzosamente conciencia de ello— puede adoptar más fácilmente *su propia definición de excelencia*, apropiándose y especificando, a su manera, las normas de excelencia establecidas por la institución, invirtiendo en ellas su propia concepción de la cultura y el dominio. Más aún, le corresponde fijar, según lo que le parece justo y razonable a la vez, el nivel de exigencia en la o las disciplinas que enseña. Decide también, en amplia medida, acerca de la manera de hacer corresponder los resultados con las notas y acerca del umbral que dé testimonio de un dominio “suficiente”. En definitiva, el profesor goza de una amplia autonomía en la manera en que compone, administra, corrige y califica sus pruebas escritas u otros momentos del trabajo escolar. De tal modo que, cuando se comparan las exigencias entre clases y entre establecimientos, se observan fuertes variaciones (Duru-Bellat y Mingat, 1987, 1988, 1993; De Landsheere, V., 1984 a y b; Grisay, 1982, 1984, 1988; Isambert-Jamati, 1984; Merle, 1996). Como lo muestran esos autores, según la clase de la que forma parte, un alumno no recibirá la misma enseñanza ni será juzgado a la luz de las mismas normas de excelencia y los mismos niveles de exigencia.

Para reconstituir las normas de excelencia, los niveles de exigencia y los procedimientos de evaluación, se precisa, por lo tanto, no solo identificar las reglas y la doctrina no escrita de la organización escolar, sino tener en cuenta la gran *diversidad* de concepciones y prácticas. *A cada uno su verdad*: la excelencia y el éxito no son de un solo tipo. Su definición varía de un establecimiento, de una clase, de un año al otro, en el marco de un mismo plan de estudios. Esta diversidad, ampliamente

desconocida, por ser poco legítima, no impide que un juicio de excelencia fabricado por una sola persona, en forma discrecional, sea enunciado *en nombre de la institución* y adquiera desde entonces fuerza de ley.

### *Las funciones de la imprecisión*

Cuando el análisis, tanto del currículum formal como de las reglas que gobiernan la evaluación, pone en evidencia la inmensa parte de interpretación que se deja al profesor, nos planteamos un interrogante: ¿por qué se acepta tanta *imprecisión* en la definición de las normas de excelencia, de los niveles de exigencia y los procedimientos de juicio? En una organización que codifica, a menudo hasta el detalle, cosas mucho menos importantes —el ancho de los márgenes o el color de los cuadernos—, que se dice cuidadosa de la igualdad ante la ley y de la uniformidad del trato, puede preguntarse qué justifica tan gran diversidad de normas y prácticas de evaluación, teniendo en cuenta que esta representa una forma de discriminación y desigualdad ante la ley.

Los profesores y responsables de la escuela no ignoran por completo la diversidad de exigencias, si bien tienen tendencia a subestimarla, en ausencia de puntos de comparación. En particular, se toman a pecho el no reconocerla públicamente, en la medida en que podría interpretarse como un signo de injusticia o anarquía. Con relación a la imagen que los profesores y responsables escolares desean dar, la diversidad de normas y prácticas de evaluación puede parecer una falla. Entonces, ¿por qué se la tolera?

La imprecisión de las reglas y la diversidad de prácticas tienen múltiples razones históricas y actuales. La primera es que los profesores no desean ser encerrados en un *corset* de obligaciones demasiado precisas en cuanto a lo que deben enseñar y evaluar. Ni individual ni colectivamente tienen interés en contribuir a una codificación más explícita de las normas de excelencia y los niveles de exigencia. Esa imprecisión relativa facilita asimismo la tarea de administración y del cuerpo de inspección, que se ahorran una tarea ingrata de control y “represión”: las variaciones que hoy pasan inadvertidas se convertirían en ilícitas si las normas de excelencia estuvieran más codificadas y se obligara a su estricta observancia. El riesgo que se corre frente al público, los padres, el mundo político, tiene por contrapartida un funcionamiento más flexible de la organización escolar, que dispensa



de múltiples apelaciones al orden y de los conflictos que se seguirían.

Sin embargo, la comodidad de los actores no es la explicación esencial. Si, contra quienes preconizan una evaluación más racional, la escuela mantiene interpretaciones y modos de hacer tan diversos y artesanales, es ante todo porque esto le permite *navegar* con la mayor proximidad entre expectativas perfectamente *contradictorias*: mientras que unos estiman que ella debe “hacer que tenga éxito todo el mundo” y borrar las desigualdades todo lo posible, los otros le demandan preparar a las elites y legitimar las jerarquías sociales sobre la base del mérito escolar. No obstante, atenazada entre dos concepciones opuestas, la escuela debe funcionar cotidianamente. Tratando de codificar exactamente sus exigencias –en particular para la promoción de un grado a otro– podría poner en evidencia sus *contradicciones* todos los días, lo que provocaría incesantes conflictos ideológicos, por los que se paralizaría el sistema escolar. Para resumir, diremos que la imprecisión que caracteriza el actual sistema de evaluación permite encontrar un *compromiso práctico*, jamás explicitado –*porque no puede serlo*–, entre exigencias inconciliables (Perrenoud, 1995 a).

Eso también es verdad a escala de la clase o el establecimiento. Merle (1996) indica que, por ejemplo, los profesores de liceos oscilan constantemente entre dos roles, el de *entrenador* y el de *evaluador imparcial*, presididos por dos lógicas: calificar de manera bastante severa para impulsar al trabajo y preparar con seriedad para el examen final, pero no desalentar a los alumnos mediante notas demasiado malas. Lo que explica los *arreglos* variables según las clases y los establecimientos. Las encuestas comparativas (Duru-Bellat y Mingat, 1993) muestran que, a igual nivel real, los alumnos pertenecientes a establecimientos de débil nivel medio obtienen en conjunto mejores notas que los que pertenecen a establecimientos de alto nivel medio. La paradoja se explica muy bien: al calificar con sequedad a los buenos alumnos, se los alienta a trabajar más; si se califica con más generosidad a los alumnos menos favorecidos, se evita su desesperación. Una evaluación estandarizada no permitiría tales regulaciones: en algunas clases, todos los alumnos obtendrían la nota máxima; en otras, todos estarían ampliamente por debajo del promedio. La escuela perdería entonces un motor esencial del trabajo escolar y provocaría, tanto en un caso como en el otro, una desmovilización de los alumnos, inquietudes de los padres y protestas de unos y otros.



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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

## El éxito: una síntesis de juicios múltiples

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

## *Éxito y fracaso son representaciones*

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

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

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



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

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

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

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

## *Éxito y fracaso están ligados a decisiones*

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

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

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





You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

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

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

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

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



combinación matemática o síntesis intuitiva de jerarquías parciales.

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

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

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

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

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

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

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