III. LA COMPRENSIÓN DE LA EVALUACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

ENUNCIADO DE CRITERIOS ANALÍTICOS

En el seno de la institución escolar se entremezclan una serie de factores que responden a una doble funcionalidad:

- de una parte, aquellos que tienen como principal función la de contribuir a la pervivencia de la propia institución como tal institución;
- de la otra, aquellos que responden a las necesidades interactivas que se originan en la vida cotidiana de la institución.

Esta doble categorización responde al planteamiento analítico de que en el funcionamiento social se puede apreciar la existencia de dos ejes sobre los que se circunscriben los fenómenos sociales en su totalidad:

— el eje del trabajo,

— el eje de la interacción mediada por el lenguaje.

Ambos ejes pueden ser descritos en términos diferentes asociando a cada uno de ellos una serie de fenómenos desde la época de la modernidad. Pero esta dicotomía no deja de constituir un artificio metodológico, ya que tanto en el eje del trabajo intervienen las relaciones que se articulan en torno a él, como en las interacciones personales mediadas por el lenguaje aparecen interferencias producidas por la forma en que se articulan los procesos de producción.

En cualquier caso, y en tanto que planteamiento analítico inicial se considerará –siguiendo a Habermas– que la sociedad puede ser entendida desde una doble concepción combinada:

- *La sociedad conceptuada como Mundo de la Vida* de un grupo humano, en el que las acciones se coordinan a través de la armonización de las orientaciones de acción.
- *La sociedad concebida como Sistema* que se autorregula a sí mismo, en el que las acciones quedan coordinadas a través de las interacciones funcionales de las consecuencias de las acciones.

Este mismo esquema analítico cabe ser aplicado a la institución escolar.

La institución escolar puede ser considerada desde el punto de vista de su carácter institucional como un sistema autorregulado en sí mismo, donde las acciones de sus miembros se coordinan por las interacciones funcionales de las consecuencias de sus acciones. Esto es, las funciones de los miembros de una comunidad educativa vienen ordenadas mediante normas oficiales desde la jerarquía institucional de manera que sus relaciones se encuentran reguladas a espaldas de sus interacciones comunicativas. Un director de centro tiene unas determinadas funciones como órgano unipersonal de gobierno y sus relaciones con los restantes miembros de la comunidad se encuentran previamente determinadas por estas funciones institucionales.

Pero, por otra parte, también la institución escolar cabe ser considerada como un Mundo de la Vida de un grupo humano que forma parte de una organización escolar y cuyas acciones se coordinan por las interacciones comunicativas que se establecen entre sus miembros. Las interacciones profesor-alumno son un ejemplo de ello, cuando haciendo tabla rasa de sus funciones institucionales respectivas (profesor-enseñante; alumno-aprendiz) ambos interaccionan regulando sus comportamientos recíprocos a partir de acciones de comunicación.

Esta doble conceptualización remite al esquema analítico habermasiano como referente para comprender los fenómenos escolares, como el que se genera en torno a la evaluación, tema de este estudio.

Así pues, partiendo de esta doble perspectiva de análisis, enmarcaremos los fenómenos de reproducción de la institución escolar en los esquemas representados en los cuadros correspondientes (figuras 8 a 11).

Desligar analíticamente, en los fenómenos que se producen en la institución escolar, los aspectos relativos al Mundo de la Vida de sus miembros de aquellos otros que tienen como principal finalidad la de mantener la pervivencia de la propia institución, sería caer en un reduccionismo comprensivo. En todos los fenómenos escolares se entremezclan ambas funcionalidades: de una parte, son fenómenos que se rigen por los esquemas interpretativos de sus miembros y pretenden a través de acciones orientadas al entendimiento lograr la coordinación de las acciones de sus miembros y, de otra, son consecuencia de procesos sistémicos orientados al mantenimiento tanto de su propio sistema (el sistema educativo) como el del sistema de la sociedad en general, a través de la reproducción del saber cultural dominante, el aseguramiento de los procesos de integración social y el desarrollo de procesos de socialización en los nuevos individuos.

Todas las funciones señaladas en los gráficos siguientes (figuras 8 a 11) reflejan el orden regulador de la institución escolar. Pero dentro de este orden, los fenómenos que se originan en torno a la acción de evaluar traslucen, dentro de sí, esta doble perspectiva:

Componentes estructurales / **Procesos de reproducción**	*Cultura*	*Sociedad*	*Personalidad*
Reproducción cultural	Currículo oficial	Legitimación de los valores culturales-escolares	Metas educativas
Integración social	Deberes y obligaciones • alumnos • profesores	Procesos organizativos de los centros	Pertenencia a grupos • profesores (grupos, equipos, centro) • alumnos (grupo, aula, centro)
Socialización	Esquemas interpretativos respecto a la cultura de la escuela	Motivación para actuar conforme a normas	Capacidad de autonomía e interacción

Figura 8. Procesos de reproducción en la institución escolar

Componentes estructurales / Procesos de reproducción	*Cultura*	*Sociedad*	*Personalidad*
Reproducción cultural	• Valores culturales hegemónicos: selección en el Diseño Curricular Base. • Adaptación del Diseño Curricular Base al centro en el Proyecto Curricular de Centro. • Dilemas en el proceso de adaptación y aplicación.	• Relaciones de poder. • Redes de influencia. • Roles escolares.	• Principios y valores educativos recogidos en el Proyecto Educativo de Centro. • Repercusiones en el esquema axiológico del alumno.
Integración social	• Valores culturales hegemónicos: selección en el Reglamento Orgánico de Centro. • Adaptación y elaboración del Reglamento de Régimen Interior. • Dilemas en el proceso de elaboración. • Dilemas regulados normativamente, de manera explícita o implícita. • Conflictos en la resolución de situaciones conductuales problemáticas.	• Jerarquía del poder formal: órganos de gobierno y participación. • Decisiones adoptadas por los órganos de gobierno. • Grado de cumplimiento.	• Pertenencia a centro • Pertenencia a grupo formal. • Pertenencia a grupo de referencia. • Conflicto de intereses. • Contradicciones y resolución por las posibles incoherencias entre los grupos anteriores, con relación a otros grupos de referencia no escolares del alumno.
Socialización	• Configuración de la cultura escolar del centro, como reconstrucción de la cultrua de la sociedad, cultura educativa y de la singularidad de los profesores, alumnos y padres del centro.	• Motivaciones extrínsecas e intrínsecas de profesores y alumnos. • Expectativas sociales, culturales y económicas de alumnos y profesores.	• Planes tutoriales establecidos. • Procesos formales e informales de tutorización

Figura 9. Procesos de reproducción de las organizaciones escolares. Escuelas, colegios e institutos

Componentes estructurales / Procesos de reproducción	*Cultura*	*Sociedad*	*Personalidad*
Reproducción cultural	• Selección cultural. • Selección contenidos-del currículo.	• Reflexión crítica sobre contenidos, deberes y valores legitimados. • Introducción de nuevos saberes/valores: ecologicismo, feminismo, etc.	Revisión/reflexión sobre finalidades educativas.
Integración social	Inmunización de los valores dominantes en la cultura escolar	Regulación de los procesos organizativos a través de discursos con pretensión de validez, verdad, normatividad y sinceridad.	
Socialización	Enculturación: impregnación en los valores culturales escolares.	Internalización de los valores sociales.	Formación de una identidad individual de carácter crítico.

Figura 10. Cuando la acción comunicativa se introduce en la institución escolar. (Funciones)

Componentes estructurales / Procesos de reproducción	*Cultura*	*Sociedad*	*Personalidad*
Reproducción cultural	La evaluación como componente del currículo.	La legitimación del uso de la evaluación.	Los criterios de éxito en las metas de profesores y alumnos.
Integración social	Deberes y obligaciones: • De los profesores: el desarrollo de un modelo curricular. • De los alumnos: respuesta determinada por el proceso evaluador (cumplimiento/satisfaccón, de unos criterios de evaluación).	Relaciones interpersonales reguladoras legítimamente de la evaluación positiva. • Profesor: evaluar/autoevaluación. • Alumno: ser evaluado/autoevaluación. Configuración de la dimensión evaluación: • Organización de los procesos evaluadores. • Gestión del aula. • *Enjeux* institucionales de la evaluación.	•Pertenencia a centro •Pertenencia a grupo formal. • Pertenencia a grupo de referencia. • Conflicto de intereses. • Contradicciones y resolución por las posibles incoherencias entre los grupos anteriores, con relación a otros grupos de referencia no escolares del alumno.
Socialización	Evaluación: • Selección. • Clasificación. • Regulación/control.	Evaluación: • Motivaciones extrínsecas en el aprendizaje de los alumnos y en la enseñanza del profesor. • Coacción: uso de la evaluación como mecanismo coactivo tácito de intergración.	Evaluación: • Como autorregulación

Figura 11. La evaluación integrada en los procesos de reproducción de la institución escolar. (Análisis de la LOGSE)

- de una parte, se presentan en forma de discursos cuya apariencia es la de responder a la pretensión de validez, de objetividad y verdad, mientras que en realidad responden a la pretensión de normatividad, pues las informaciones evaluadoras son siempre de naturaleza normativa,
- y de otra, son acciones sustentadas por unos valores sociales que legitiman la necesidad estructural de la sociedad, de asegurar sus mecanismos de reproducción material mediante unos significados cuyos valores sociales sirven para justificar esta necesidad.

El concepto de evaluación como forma de legitimación de las funciones del sistema educativo se ha incorporado al acervo de saber cotidiano del Mundo de la Vida escolar. Su incorporación ha calado tan profundamente en los esquemas interpretativos de los miembros de las organizaciones escolares e incluso del resto de la ciudadanía, que forma ya parte del Mundo de la Vida de las sociedades occidentales, donde el sistema educativo cumple la misma función social y adopta las mismas formas estructurales. Esta situación hace particularmente difícil que la existencia de la acción evaluadora pueda ser puesta en cuestión, ya que se ha convertido en un valor, cuya problemática puede residir únicamente en las formas que adopta, pero nunca en la necesidad o no de su presencia dentro de los procesos institucionales de enseñanza y formación.

Esta aceptación hace posible que la presencia del acto evaluador permita regular las relaciones interpersonales dentro de una organización escolar, tomándola como eje referencial: El rol de profesor es el de evaluador, es decir, el que enseña, valora y por tanto detenta la autoridad y el control de los procesos de enseñanza. El rol del alumno es el de sujeto paciente de esta evaluación y, por tanto, carece de un control directo sobre los procesos de enseñanza. Cuestión distinta serían las formas indirectas que puede llegar a utilizar el alumno para influir en este proceso de enseñanza.

Así pues, la acción de evaluar se ha convertido en un *medio de control* de la institución escolar y del sistema educativo por el cual, el agente evaluador –el profesor– cobra también legitimidad en su función de enseñar.

MANIFESTACIONES PATOLÓGICAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN

El fenómeno de colonización, que sufre el Mundo de la Vida de los miembros de la institución escolar a causa de la invasión de los valores derivados de los procesos de integración sistémica, origina una serie de consecuencias patológicas, que alteran las dinámicas escolares originando conflictos tanto en el desarrollo de la vida cotidiana de las organizaciones escolares como en sus agentes (malestar de los profesores, tormento de los alumnos, quejas de los padres, etc.).

El análisis de contenido de los documentos que desde instancias políticas europeas analizan los sistemas escolares occidentales y proponen alternativas a sus «deficiencias» ha permitido comprobar la tesis anterior.

La focalización sistémica que los agentes político-educativos hacen del sistema escolar nos lleva a considerar idónea la perspectiva de la Teoría General de Sistemas revisada por Habermas y Offe, quienes introducen una brecha teórico-crítica en este análisis.

Antes de continuar con la exposición parece conveniente, en busca de una mayor clarificación teórica y comprensión textual, explicitar cuáles son los contenidos semánticos que se atribuyen aquí a los términos *contradicción* e *ideología*.

Concepto de contradicción

En el lenguaje cotidiano «contradicción» se entiende como «oposición», «conflicto».

Hegel y Marx señalaban que los conflictos no son sino manifestación de una contradicción lógica que está en su base, por tanto tales conflictos sólo se pueden conceptualizar por referencia a unas reglas operativas en virtud de las cuales surgen pretensiones o intenciones incompatibles dentro de un sistema de acción.

Pero entre las pretensiones y las intenciones no se pueden originar «contradicciones» en el mismo sentido que cuando se usan proposiciones, ya que el

sistema de reglas por el que hacemos enunciaciones es distinto al sistema de reglas que rige la formación de proposiciones, que es la forma en la que comunicamos tales intenciones. Es decir «las estructuras profundas de una sociedad no son estructuras lógicas en sentido estricto» (Habermas, 1989, 44).

Por otra parte, siempre que expresamos intenciones lo hacemos a través del empleo de proposiciones, por lo que la lógica que puede justificar la existencia de contradicciones debería ser la lógica del empleo de contenidos proposicionales en actos de habla, es decir, abarcar las relaciones de comunicación.

La contradicción se entiende desde la perspectiva de una teoría de la comunicación. Esta forma de comprensión de las contradicciones queda conectada con la perspectiva de una teoría de la acción, donde los conflictos que afectan a la integración social de los individuos que forman parte de un sistema social, pueden ser considerados como verdaderos, en el sentido de que existen unas pretensiones normativas obligatorias para todos, pero cuya pretensión de validez puede ser cuestionada desde el punto de vista comunicativo –es decir, argumentativo– a través de un discurso práctico.

La teoría de sistemas también cuenta con un sistema de reglas que puede servir como referente para detectar los conflictos y contradicciones.

Cuando en un ambiente dado se plantean más problemas de los que está en condiciones de resolver la capacidad sistémica de autogobierno, aparecen contradicciones que obligan, so pena de desaparecer, a transformar las estructuras sistémicas. Esto hace que en la teoría de sistemas se haga referencia a problemas de autogobierno no resueltos en lugar de usar el término de «contradicción». Pero, aunque se emplee el mismo término no se debe ignorar que la lógica de los sistemas autorregulados es diferente a la lógica de la comunicación en las relaciones lingüísticas.

Los problemas de integración sistémica son verdaderos cuando se les define como un número finito de soluciones susceptibles de ser indicadas y que son funcionalmente equivalentes (Habermas, 1989, 44-46).

Los problemas de autogobierno sólo son verdaderos para el observador, o teórico de sistemas, y no necesariamente para los miembros del sistema social problematizado, mientras que los conflictos de intereses que se originan en el sistema de acción, desde la perspectiva comunicativa, son verdaderos tanto para el sociólogo como para los miembros de ese sistema de acción.

Concepto de ideología

Desde esta misma perspectiva comunicativa, cabe hablar de *ideología* cuando el conflicto de intereses no llega a la conciencia de los participantes. Para que esto suceda es necesario que existan una serie de justificaciones que encu-

bran la realidad de la represión de las necesidades de unos grupos o individuos, y que permita que el conflicto de intereses permanezca en estado latente. La transmisión de estas justificaciones se produce a través de una comunicación cuya forma o contenidos queda desfigurada. Pero esta misma perspectiva también ofrece la posibilidad de romper con la ideología como falsa conciencia cuando se clarifiquen estos canales y contenidos comunicativos.

Una nota fuera de texto

Un respiro. A estas alturas del libro, puede que el lector se sienta... un tanto intranquilo. Se han expuesto unos presupuestos que, desde el ámbito epistemológico o metodológico dan sentido al texto. Se ha procedido, a continuación, a revisar y deconstruir el discurso teórico sobre el tema de la evaluación. La elaboración del texto ha podido ser más o menos laboriosa pero, en todo caso, viable y relativamente cómoda. Una idea, una apoyatura en la literatura pedagógica y una exposición, más o menos lograda a juicio de cada lector. Pero, ¿y la práctica?, ¿y *mi* práctica?

La prepotencia académica. La pretensión de teorizar puede rayar en algún momento del texto la prepotencia pero, en cualquier caso, nunca llega al grado de atrevimiento del que hacemos gala cuando pretendemos no sólo «explicar» la práctica, sino «deconstruir» la práctica o, incluso, dar razón de «las prácticas».

Una propuesta. No. Le corresponde a usted tal cometido. A usted y los suyos les compete el significado de la(s) práctica(s) evaluadora(s). Los profesores que han participado en la investigación y quienes le damos forma al informe, tras hacer el recorrido, le proponemos, únicamente, unos criterios analíticos. Es decir, el enunciado de una serie de cuestiones que coadyuven en un hipotético análisis de su práctica evaluadora habida cuenta de la triple consideración de la institución escolar en tanto que «sistema» educativo y escolar, en tanto que «mundo de vida» escolar y en tanto que «organización» escolar.

CRITERIOS ANALÍTICOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL SISTEMA

Criterio n.° 1

El Estado del bienestar sufre una fuerte crisis de legitimación a causa de sus contradicciones internas: el sistema educativo se convierte en instrumento al servicio de esta necesidad de legitimación que tiene el Estado.

El Estado del bienestar sufre una fuerte crisis de legitimación:

- El sistema educativo es, en principio, la fuente de capital humano de un estado. En tal fuente se cifra, a pesar de su falacia, la esperanza nacional de un mejor desarrollo económico.
- Pero por otra parte, el sistema educativo también pretende ser una fuente igualadora de los ciudadanos a través de políticas educativas en las que se propone como objetivo la igualdad de oportunidades para todos.

Con la primera pretensión el sistema educativo contribuye a la reproducción sistémica del sistema social, pero es con la segunda con la que en realidad legitima su función. El Estado aprovecha ambas funciones como fuente de legitimación ante los ciudadanos. Esto le lleva a plantear reformas en el sistema educativo cada vez que esta legitimación presenta algún fenómeno de crisis.

La evaluación es un instrumento del sistema educativo que contribuye explícitamente a esta labor legitimadora. De una parte, pretende seleccionar el capital humano separando a aquellos individuos que pueden constituirse en elites de las fuerzas de producción de aquellos otros que van a formar el grueso de dichas fuerzas laborales. De otra, presenta unos criterios homogeneizadores de la población ofreciendo una imagen de justicia social al plantear como objetivo educativo el de aceptar las diferencias (programa de integración), com-

pensar las desigualdades (programa de compensatoria) o desarrollar las individualidades de cada alumno (educación diferenciada e individualizada).

Criterio n.° 2

En la racionalidad de la política del Estado del bienestar existe una fuerte contradicción: la contraposición entre racionalidad instrumental y racionalidad práctico-moral. El sistema educativo experimenta los conflictos que genera tal contradicción.

En esta antítesis vence la razón instrumental, pero ésta necesita de la razón práctica para legitimar sus decisiones técnicas. Necesariamente, la razón práctica como fuente de legitimación de las decisiones políticas origina frecuentes y graves conflictos.

En el sistema educativo estos conflictos son visibles en la contradicción que se manifiesta entre la política educativa de igualdad y la política educativa de rendimiento. La evaluación como selección y clasificación de los alumnos contradice la política de igualdad de oportunidades. Para evitar la evidencia de esta contradicción se recurre a argumentos legitimadores como el de las capacidades individuales del alumno (teorías genetistas). Es así como se pretende crear la concepción de una evaluación como instrumento de justicia que permita valorar a cada uno según sus esfuerzos y posibilidades. Tal argumento ha sido utilizado en exceso por las teorías liberales del Estado y, hasta el presente, siempre ha demostrado ser falaz.

Criterio n.° 3

El Estado del bienestar emplea el discurso de las reformas educativas como instrumento de legitimación y distracción de la ciudadanía respecto a las crisis económicas que le aquejan y le impiden dar respuesta a las crecientes necesidades de los ciudadanos.

Una de las contradicciones del Estado del bienestar reside en la crisis económica a la que se ve abocado. Por una parte, necesita generar beneficios en su capital para proporcionar a los ciudadanos una serie de prestaciones sociales. Pero por otra, no puede participar en el mercado del capital como un inversionista libre o un empresario particular. Esta situación le dificulta el incremento progresivo de los beneficios que le serían indispensables para cubrir las crecientes necesidades de sus ciudadanos. Unido a esto, el concepto de calidad como valor social se identifica con el de mayor gasto.

Ante esta situación de crisis económica el Estado genera discursos que legitiman los recortes en las prestaciones sociales. Entre éstos se encuentra el discurso de las reformas educativas. El Estado pretende distraer a los ciudadanos creándoles expectativas de mejora al reformar la formación profesional, homologando los procesos formativos con los de los países occidentales de la misma área para favorecer intercambios en los procesos de formación e incluso de trabajadores,...

Este discurso político es en este momento de gran actualidad en España, donde se presenta como «estrella» de la última reforma educativa (LOGSE) la renovación de la Formación Profesional, intentando adaptarla de forma flexible a las continuas demandas de los diversos sectores de producción. Los intercambios con otros países europeos (Programa Lingua, Erasmus, Sócrates...) son otra fuente de esperanza en cuanto a la mejora en la calidad formativa de los ciudadanos. Calidad que en el discurso político no se plantea como un objetivo en sí mismo, sino como medio para alcanzar un fin explícito: colaborar en la mejora, a corto y largo plazo, del nivel económico del país en el panorama internacional y obtener los beneficios consiguientes.

Criterio n.° 4

Los valores derivados de los procesos de integración sistémica originados en los sistemas Economía y Estado, originan un fenómeno de colonización sobre los componentes del Mundo de la Vida de la sociedad. Esta colonización origina manifestaciones patológicas en el sistema educativo y se convierte en fuente de conflictos internos.

El modelo de Escuela de «calidad» que propone la OCDE responde a un modelo teórico sistémico:

> Un compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas. Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación. Dirección positiva en la iniciación y mantenimiento del mejoramiento. Estabilidad del personal. Una estrategia para la continuidad del desarrollo del personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela. Elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado que asegure un lugar suficiente a cada alumno para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales. Un elevado nivel de implicación y apoyo a los padres. La búsqueda y el reconocimiento de unos valores propios de la escuela más que individuales. Máximo empleo del tiempo de aprendizaje. Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa responsable (OCDE, 1991, 184)

La aplicación de este modelo de Escuela da lugar a manifestaciones patológicas dentro del seno de la institución escolar. Si los valores derivados de los procesos estructurales de un centro, que cumplen una función de integración

sistémica –regidos por una racionalidad instrumental–, se imponen a los valores que se generan en los espacios de interacción comunicativa de la organización escolar, que responden a intereses y necesidades regidos por una racionalidad práctico-moral, se producen fenómenos de malestar y de conflicto o bien de desviación de los fines comunicativos de una institución que, por su naturaleza, debiera estar orientada por criterios de carácter normativo.

Criterio n.° 5

Las sociedades capitalistas se estructuran en torno a tres principios organizativos básicos: estructuras normativas, relaciones de intercambio y relaciones coercitivas.

En estas sociedades, el principio de intercambio, que incluye también la mercantilización de la fuerza laboral, se hace dominante porque queda libre de restricciones normativas o coercitivas. Pero en realidad, una sociedad de estas características no puede organizarse únicamente en torno a las relaciones de intercambio pues exige «subsistemas flanqueadores». Es decir, incluso en una sociedad puramente capitalista-competitiva los ciudadanos deben ser socializados en estructuras normativas y las reglas de relación social deben ser sancionadas por el poder soberano. Así, una teoría sistémica de las crisis de las sociedades capitalistas se centra en la relación de los tres principios organizativos citados (Offe, 1990, 45).

Los sistemas normativos y político-coercitivos quedan subordinados al principio organizativo del intercambio:

- Subordinación positiva. Los sistemas normativos y político-administrativos se estructuran para que puedan contribuir positivamente al funcionamiento del principio organizativo dominante. Es decir, se produce el ajuste del contenido de los sistemas normativo y político de manera que éstos se adapten a los procesos económicos. Esta subordinación se produce a través de normas e ideologías que armonizan a los individuos con las funciones del sistema económico, o bien a través de la coordinación de las políticas estatales con las exigencias del sistema económico que lleva a cabo el sistema político-administrativo.
- Subordinación negativa. Los sistemas ideológicos y de poder estatal se relacionan con el sistema económico de un modo que les limita y aísla de dicho sistema, aunque no por ello les permita contribuir sustantivamente a su capacidad de funcionamiento. Así, la esfera regulada por el intercambio queda protegida de interferencias que constituyen una posible consecuencia de los sistemas normativo y político (Offe, 1990, 46).

El sistema educativo se encuentra en la intersección entre el sistema político y el sistema normativo. Cuando el sistema político-administrativo propone criterios economicistas en el sistema educativo –como ha quedado reflejado en los documentos de la OCDE– coloca a éste:

• En una relación de subordinación positiva respecto al sistema económico. Esta relación subordinada se concreta en la siguiente biyección:

— La educación se pone al servicio de una mayor calidad de las fuerzas de producción; reformas de la Formación Profesional atendiendo a las demandas del mundo de la empresa, exigencias de una mejor calidad educativa con el criterio de formar a futuros productores polivalentes capaces de adaptarse a un mercado laboral cambiante...

— La educación es controlada por el Estado al estar financiada con fondos público; el criterio que determina el nivel de gasto es que el coste de la educación debe ser superado por los rendimientos obtenidos.

• En una relación de subordinación negativa cuando se intenta aislar los elementos normativos del sistema educativo del sistema económico:

— La educación debe contribuir al mantenimiento del orden social generando una «ideología» que favorezca el respeto y legitimación del desarrollo de los procesos de intercambio presentándolos como algo natural o inevitable. En el Informe de la OCDE de 1992 se propone un modelo integrado de la eficacia de la escuela donde se señalan, como entradas en el entorno del sistema, «orden y disciplina» y «enseñanza estructurada», entre otras.

Criterio n.° 6

Las manifestaciones patológicas derivadas de la colonización del Mundo de la Vida por parte de los valores derivados de los sistemas economía y poder.[104]

En el informe de la OCDE elaborado por Wagner y Gibson *(op. cit.)* se señalaba, expresamente, el criterio de eficacia como referente de calidad educativa. Al analizar el centro escolar como contexto donde recae el potencial de eficacia y mejora, indican:

> No hay constancia de que a los centros les desagrade la limitación relativa a la toma de decisiones globales sobre el currículum y sobre la evaluación externa de los alumnos.

La verdad empírica de esta afirmación tiene tras de sí el argumento de la «ideología» de la eficacia/rendimiento. Realmente, ésta ha calado con tal fuerza en el

104 Véase, de nuevo, el n.° 4

sistema socio-cultural de la sociedad que los recortes de autonomía que sufre el sistema educativo, por parte del sistema político-administrativo, no son vistos por los miembros de la institución escolar como una agresión. Muy al contrario, suponen frecuentemente un alivio al entenderse como una exención de responsabilidades.

Este complejo síndrome, en el que por una parte los individuos reclaman mayores cotas de libertad de acción y, a la par, reciben como liberación la exoneración de responsabilidad en sus acciones, especialmente cuando éstas tienen una repercusión social –como sucede en el sistema educativo–, era descrito acertadamente por Fromm (1993), primero desde su vertiente psicológica, apoyándose en el psicoanálisis, y después en su vertiente social.

La ideología del rendimiento es una de las múltiples formas simbólicas a las que recurre el sistema político para respaldar al económico. En una sociedad post-capitalista con una cierta tradición en el desarrollo y acumulación del capital, los valores de eficacia y rentabilidad han tenido tiempo de incorporarse a la vida cotidiana de los individuos. Es así algo «natural» considerar que el sistema educativo deba ser «eficaz» para poder cumplir adecuadamente su función. Precisamente esta «naturalidad» es el signo que delata la «ideología» de su trasfondo.

Esta es una manifestación más de la invasión del Mundo de la Vida social por unos valores que no corresponden al ámbito normativo de la sociedad y que, por tanto, no son discutibles argumentativamente. Quizá si fueran puestos en cuestión y sometidos a debate existiría la posibilidad de romper la «falsa conciencia» en la que se apoyan.

Criterio n.° 7

El sistema político necesita de un capital de legitimación en el sistema normativo (o socio-cultural) que le permita mantener su equilibrio y su capacidad de acción. Para ello recurre al control simbólico de determinadas instituciones, como la escolar

En el informe de la OCDE, citado anteriormente, se señalaba: «Es rentable que el sistema mantenga la responsabilidad sobre la evaluación y el currículum global». Esta rentabilidad de la que se habla tiene una naturaleza simbólica y hace referencia al incremento de legitimidad, capital simbólico que en esta sociedad capitalista está en crisis (Habermas, 1989), y del que el sistema político está muy necesitado.

Si el sistema político-administrativo ejerce el control de la evaluación y del currículo, tiene la posibilidad de introducir en el sistema educativo aquellos significados legitimadores que le sean precisos –desde contenidos curriculares, a sistemas de evaluación– para controlar al sistema socio-cultural cuando desde

éste se le planteen exigencias peligrosas para el mantenimiento de su equilibrio: peticiones sociales de autonomía curricular y lingüística, críticas a las desigualdades sociales que se reflejan en el acceso o uso de los servicios educativos, etc.

La respuesta a estas peticiones se ofrece, en el caso de nuestro Estado, a través de un currículo nacional prescriptivo sobre el que se permiten fuertes variaciones. La normalización del idioma catalán, como ejemplo, es fruto de exigencias y negociaciones políticas entre el Gobierno estatal y el de Cataluña, y responde a otros intereses políticos, en cuya base también puede encontrarse el deseo de hallar legitimación ante una parte del Estado que tiene poder económico y social.

En cuanto al control de la evaluación, por parte del sistema político-administrativo, el mantenimiento de una prueba de selectividad como vía de acceso a la universidad distrae la reclamación ciudadana sobre el derecho a una formación universitaria, legitimando la selección y obviando las desigualdades socio-culturales o económicas en el proceso de formación de los estudiantes en torno a unas pruebas de carácter académico que discriminan (?) a los que están capacitados. Los ejemplos en nuestro país son ilimitados.

Criterio n.° 8

Los movimientos de descentralización y gestión autónoma de los centros escolares se rigen por los principios de organización empresarial: en el mundo empresarial, la autonomía de gestión ha dado lugar a más elevadas cotas de producción.

En realidad, la autonomía, de la que habla, por ejemplo, el informe de la OCDE citado, sólo se refiere al uso de los fondos que el Estado atribuye al centro escolar, pero no a la cantidad disponible, ni tampoco a la contratación de profesorado en la red de centros públicos.

Por otra parte –señala el informe– no se tiene constancia todavía de que los resultados académicos se vean favorecidos por esta autonomía en la gestión.

Sobran en este caso los comentarios. Los gobernantes no tienen la certeza de que enfatizar los criterios de rendimiento económico –cuando se está interviniendo en una institución que como la escolar está fuertemente conectada con el sistema normativo de la sociedad– sea adecuado instrumentalmente para los fines que persigue el Estado. Es decir, se tiene conciencia de que la racionalidad instrumental no es el único modelo de razón que rige la vida de la institución escolar. La razón práctica se hace hueco, a veces, *a empellones.*

Criterio n.° 9

Las contradicciones del propio Estado post-capitalista entre la eficacia económica y su necesidad de tener legitimación ante los ciudadanos se reflejan en las intencionalidades expresas del sistema educativo.

En el «Proyecto Sócrates» (programa de acción comunitaria de la Unión Europea cuyo doble objetivo consiste en una formación europea y de calidad) se evidencia esta permanente contradicción:

> el objetivo central de la acción comunitaria en materia de educación y formación debe ser una eclosión de los ciudadanos europeos que les haga más capaces de iniciativa y creatividad y les permita participar activa e íntegramente en la sociedad y en la construcción europea [...] lamentablemente, es de sobras conocido que el potencial humano es una condición indispensable para alcanzar los objetivos económicos, sociales y de calidad de vida («Proyecto Sócrates», 1).

¿Cómo es posible reconciliar en un mismo programa educativo el doble objetivo expuesto? ¿Cómo desarrollar el espíritu crítico en los jóvenes, que debe alertar ante cualquier signo de dominio, al mismo tiempo que se pretende dotarles de unas competencias que les permitan contribuir a los objetivos de dominio de la sociedad? ¿Qué tipo de «ideología» tan refinada y sutil se pretende generar que no permita aflorar a la conciencia de los individuos estas contradicciones tan evidentes?

Criterio n.° 10

La política social orientada a la transformación de la fuerza laboral desposeída (jóvenes/niños con un handicap *sociocultural inicial) en fuerza asalariada activa precisa de unos apoyos institucionales (política educativa) que introduzcan pensamientos legitimadores de su acción: motivar a los futuros ciudadanos a través de la cultura para convertirse en asalariados* (Offe, 1990, 83 y ss.). *Tales pensamientos son fuente de «ideología».*

En el «Informe Delors», igualmente referido, se señalan las siguientes funciones de la Escuela:

> Dar a cada joven el sentido de la responsabilidad en una sociedad solidaria, desarrollar la capacidad de autonomía, de juicio, de sentido crítico y de capacidad de innovación (funciones de tipo A). Contribuir a la igualdad de oportunidades para todos, permitir a cada joven que desarrolle plenamente sus capacidades en la vida activa y en su desarrollo personal, asegurar una formación y la acreditación que le faciliten su inserción en la vida activa, en particular las destrezas frente a los cambios tecnológicos, darán respuesta a la promoción de igualdad de oportunidades de cada niño, en particular de los emigrantes y gitanos, darán respuesta a las necesidades de actualización de los actores educativos (funciones de tipo B).

Estas acciones se articulan en un «Proyecto Educativo Europeo» que define la igualdad de oportunidades como el de asegurar a cada uno *los saberes que le permitan una cualificación profesional.*

Las funciones que pueden ser clasificadas como «de tipo A» responden a la función genérica de integración social, personal y cultural.

Las funciones «de tipo B» responden a la función de integración sistémica de formación de personal asalariado cualificado para ejercer sus responsabilidades laborales –especialmente en el uso de nuevas tecnologías–, de manera que puedan contribuir a incrementar los niveles de producción nacionales.

Ambas funciones generan problemas cuyas diferentes soluciones son irreconciliables: La posibilidad de que cada joven desarrolle sus propias capacidades es contradictoria con el principio de igualdad de oportunidades, que se cifra en la cualificación profesional de nuevos trabajadores. Tal aserto esconde la ideología de hacer desaparecer un hecho evidente: la desigualdad socioeconómica de origen cuya causa no reside en las diferentes potencialidades de cada sujeto sino en las limitaciones estructurales para desarrollarlas.

Efectivamente, los apoyos institucionales que precisa la política social para conseguir la motivación de los ciudadanos para convertirse en productores asalariados, viene de la mano de la política educativa y de los fines que ésta persigue: desarrollo personal al tiempo que incorporación a la vida activa; igualdad de oportunidades de grupos marginales a la par que desarrollo del espíritu crítico y de la autonomía de los estudiantes...

Tales mezclas favorecen la ideología y, por tanto, la aceptación como algo legítimo de las funciones que se le atribuyen al sistema educativo por parte del sistema político. En realidad, tales funciones responden a las exigencias de los procesos de integración sistémica del Estado.

Criterio n.° 11

El fracaso escolar conceptuado en términos de coste económico: La política social del Estado realiza una inversión en educación. Los costes de tal inversión responden al número de titulados y tipo de cualificación que se consideran necesarios para dar respuesta a la demanda laboral en un momento social determinado.

El criterio de éxito reside en el cumplimiento de la siguiente premisa:

Cuando el coste (inversión) satisface la demanda de cualificación laboral del mundo de la producción, es decir,

— *si el resultado de titulados es próximo a X, indicador de cualificación y numérico, entonces, existe beneficio;*

— *si el resultado es Z, resultado lejano al indicador X, entonces se habla de fracaso escolar o fracaso del sistema educativo que es equivalente al fracaso de la política educativa.*

En el caso de que exista beneficio:

— *Se produce un efecto benéfico para el Estado en cuanto a legitimación por la política educativa llevada a cabo, ya que no existe derroche de los fondos públicos (capital estatal).*

— *Se legitima la política educativa porque se prevé un mejor rendimiento estatal (aumento de capital del Estado) al tener productores más cualificados para el desempeño laboral y, subsecuentemente, son previsibles resultados económicos mejores.*

Por tanto,

el criterio economicista va ligado íntimamente al de legitimación de la política social del Estado.

Esta forma de interpretar la política educativa responde a un error, tanto de carácter teórico como práctico, dado que no deriva de una realidad empíricamente demostrable.

El primer error reside en aplicar criterios de coste/beneficio a las inversiones que el Estado realiza en materia de política social. Offe (1990, 123) señala la inadecuación de aplicar criterios como el de eficiencia o eficacia a las actividades de las organizaciones gubernamentales. De una parte, indica la diferencia entre eficacia y eficiencia que responde a una terminología propia de determinadas teorías de la organización empresarial. Por «eficiencia» se entiende cuando «es posible producir la misma cantidad de resultados con menores costos». La «eficacia» «mide la capacidad de una organización para alcanzar sus metas explícitas».

Evidentemente, tanto el de eficiencia como el de eficacia son criterios cuya meta última es la de rentabilidad y que, por tanto, son solamente aplicables a organizaciones empresariales que intervienen en mercados. Cuando se habla de la actividad política del Estado no cabe hablar ni de rentabilidad ni de relaciones de mercado. El que sólo una de las variables –el gasto o inversión efectuada en política educativa– pueda ser calculada en términos monetarios, mientras que la satisfacción de las necesidades de los usuarios no pueda serlo, impide que pueda plantearse rentabilidad o eficacia en términos estrictamente económicos.

En realidad, las inversiones educativas, en enseñanza escolar o en formación profesional, no tienen la finalidad de suministrar conocimientos y técnicas a jóvenes. Estas tienen el propósito de poner a los individuos en posición de usar, en un futuro, su fuerza laboral como mercancía en el mercado de trabajo y, para ello, las técnicas y conocimientos se consideran variables instrumentales (Offe, 1990, 125).

Así pues, el Estado y sus políticas sociales, como la educativa, no puede ser valorado como eficaz o eficiente con relación a sus propios criterios, sino en cuanto logra universalizar la forma mercantil, en que cada ciudadano pueda cuidarse de sus propias necesidades participando en procesos de mercado.

Evidentemente, es imposible un control empírico, desde el punto de vista metodológico, acerca de si tal situación se alcanza o no.

Este planteamiento conduce a valorar como inadecuadas las propuestas de la OCDE sobre el programa de «escuelas eficaces».

El error teórico que se percibe tras este planteamiento es, una vez más, el de una visión parcial y reduccionista de la institución escolar y del sistema educativo en su conjunto. Tener como referencia unas teorías de la organización escolar con principios empresariales indica una visión parcial de esta institución al contemplar únicamente sus procesos de reproducción sistémica, olvidando todos los aspectos y variables que confluyen en ella y que tienen su origen, al igual que sucede en cualquier política social estatal, en el Mundo de la Vida de los ciudadanos. Tales planteamientos olvidan el criterio de legitimidad que es, en realidad, el que rige las decisiones en política educativa dentro del Estado del bienestar. En todo este planteamiento, la evaluación es un mero instrumento de retroalimentación (recuérdese a Coombs, 1978).

Criterio n.° 12

La desmercantilización del sistema educativo es utilizada por el Estado del bienestar como forma legitimadora y previa de mercantilización de la vida laboral.

Offe (1990, 267) plantea la siguiente tesis: «Las instituciones de "bienestar" son más bien una pre-condición para la mercantilización de la fuerza laboral». Esto refleja una de las contradicciones del Estado del bienestar: las condiciones capitalistas modernas necesitan el apoyo de instituciones sociales no mercantilizadas para respaldar un sistema económico que utiliza la fuerza laboral como si fuese una mercancía.

El sistema educativo es una institución desmercantilizada en su forma al ser considerada la educación por el Estado también como instrumento de resolución de desigualdades (política de igualdad de oportunidades, programas de compensatoria, programas de atención a la diversidad, etc.). Tal consideración es la que aporta legitimidad a la función educativa. Esta desmercantilización, en consonancia con la tesis de Offe sobre la necesaria existencia de instituciones desmercantilizadas, puede introducir una brecha en el sistema educativo, si éste reclamara su autonomía por su orientación hacia la distribución de valores de uso.

Criterio n.° 13

En el capitalismo de organización o capitalismo tardío (Habermas 1989)[105] *el sistema económico se ha tenido que reacoplar al político, lo que intensifica sus necesidades de legitimación. La contradicción en que se sitúa el Estado del bienestar entre una producción administrativamente socializada y un modo de producción y apropiación de la plusvalía que sigue siendo privada, le origina la necesidad de sentirse legitimado ante los ciudadanos para poder actuar con autonomía. Para lograr esta legitimación necesita de una lealtad de masas que sea difusa en su contenido por lo que necesita un ámbito «público»*[106] *despolitizado. Para ello es útil una ideología del rendimiento que es traspasada al sistema educativo.*

Como apoyo de esta manifestación ideológica se encuentran las teorías de las elites democráticas de Schumpeter y Weber, así como las teorías tecnocráticas de sistemas. En la historia de la ciencia burguesa, señala Habermas (1989, 54), estas teorías cumplen la función de presentar como «natural» el carácter de la sociedad económica capitalista y las formas de pensar adecuadas a ella. Una vez más, la ciencia contribuye a crear «ideología» (Habermas 1987).

En el análisis de los documentos de política educativa, utilizados en este estudio, se refleja la adecuación empírica de esta afirmación. De una parte, la ideología del «rendimiento» es una constante en todos ellos. Por otra, las teorías que respaldan los planteamientos político-educativos, reflejados en estos informes, responden a una perspectiva analítica y comprehensiva de carácter teórico-sistémico. De esta realidad, se puede extraer la consecuencia de que para poder explicar determinados aspectos del sistema educativo, tal perspectiva analítica posiblemente sea la más adecuada, ya que es coherente con el tipo de racionalidad, prioritariamente instrumental, empleado por sus gestores.

Criterio n.° 14

La tesis de Luhmann acerca de la disociación creciente, en las sociedades modernas, entre la motivación subjetiva de los agentes sociales y las funciones y consecuencias objetivas que éstas generan, tiene fiel reflejo en la institución escolar.

---

105 Habermas denomina así a la situación actual del capitalismo que ha variado las anteriores condiciones del capitalismo liberal. A la sociedad que le corresponde también la denomina postcapitalista.

106 Por «público» entiende Habermas «el ámbito de nuestra vida social en que puede formarse, por ejemplo, una opinión pública. En principio, todos los ciudadanos pueden participar en él» (Habermas, 1973, Kultur und Kritik, Frankfurt).

En nuestro sistema educativo –tómese la LOGSE como ejemplo–, las normativas y disposiciones oficiales que desarrollan la ley están originando unas consecuencias objetivas y adjudicando unas funciones al sistema educativo, que se alejan de manera progresiva de las intenciones subjetivas de quienes redactaron la ley.

Ejemplo paradigmático de ello es la normativa sobre la forma de reflejar la evaluación: calificaciones del *insuficiente* al *sobresaliente* en Enseñanza Secundaria Obligatoria y del *1* al *10* (escala decimal convencional) en Bachiller.

Criterio n.° 15

En el «Informe Mundial sobre la educación» de la Unesco (1994) que sirve de documento de trabajo para la «Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI», presidida por J. Delors, queda reflejada de manera evidente una de las características que definen la ideología de la «Nueva Derecha» –término con el que denominan Habermas y Offe a las corrientes neoconservadoras actuales, partidarias de un liberalismo de mercado– y que se está extendiendo en las políticas occidentales en general y en las educativas en particular: *[...] ha ganado terreno en todo el mundo la idea de que la educación es una entre muchas actividades tradicionalmente asumidas por el Estado y que podría realizarse menos burocrática y más eficientemente* (sic) *–sobre todo en los niveles posteriores a la obligatoria– si se ajustara algo más a la elección del consumidor y a las fuerzas del mercado* (*ibídem,* 48).

La «Nueva Derecha» denuncia la debilidad del Estado del bienestar al hacer frente a excesivas prestaciones sociales, que le conducen al déficit económico. Samuel Huntington propugna un Estado fuerte argumentando que la autoridad del Estado del bienestar se ha visto debilitada por la expansión continua de sus responsabilidades (Offe, 1990, 292). Si el Estado delegara más en el potencial mercado, la responsabilidad de la educación de sus ciudadanos, se liberaría de una carga financiera costosa.

Atribuir la responsabilidad de la formación post-obligatoria al consumidor supone un avance más en la ideología de mercado. El consumidor tiene claridad en cuanto a sus necesidades y sabe elegir respecto a ellas.

Esta ideología conservadora olvida que el consumidor no siempre tiene claras sus auténticas necesidades ni sus elecciones, ya que la propia sociedad de mercado se encarga de crear una serie de necesidades que vienen dadas por la propia estructura del mismo. Por otra parte, esta declaración de la UNESCO viene a corroborar la hegemonía ideológica de los criterios de mercado como base de una sociedad democrática. Tal asociación no tiene ningún res-

paldo empírico, excepto el de servir para mantener inalterables determinadas estructuras y redes de poder.

Criterio n.° 16

Entre las diversas tendencias a las crisis que señala Habermas en la organización del capitalismo tardío nos interesa señalar la tendencia a la crisis sociocultural.

El sistema sociocultural recibe el input *de los sistemas económico y político (bienes y servicios susceptibles de compra y demanda colectiva, actos legislativos sobre seguridad sanitaria, oferta educativa, etc.). Las crisis en estos dos sistemas se producen por una insuficiencia en el sistema sociocultural, que se manifiesta en crisis de legitimación. La integración de una sociedad depende de las motivaciones que genera el sistema político en los ciudadanos, base de legitimación e, indirectamente, de las motivaciones de rendimiento que se producen en el sistema de formación y en el profesional. Se origina una crisis cuando las estructuras normativas se alteran y queda perturbada la complementariedad entre el sistema de profesiones que requiere el Estado y las expectativas legítimas de los ciudadanos. Ante esta situación de crisis, que ocasiona un déficit en la legitimación precisa por el Estado, es cuando se llevan a cabo las reformas educativas, especialmente en el nivel de la formación profesional* (Habermas, 1989, 66-67).

Un ejemplo de ello en nuestro país: la actual LOGSE.

Criterio n.° 17

El Estado ejerce su autoridad, respecto a la educación, a través de la función reguladora y distributiva (Weiler, 1992).[107]

La función reguladora lleva al Estado a establecer un currículo nacional básico, unas normas de calificación para los alumnos en sus distintos niveles, tanto para el ingreso como para el abandono del sistema escolar, así como normas reguladoras del funcionamiento de los centros: normas para profesores, padres y alumnos, el «Reglamento Orgánico de Centros» por ejemplo. La justificación de estas medidas reside en posibilitar una movilidad escolar a los ciudadanos dentro del territorio nacional, pero en realidad esta función reguladora no es sino una forma de ejercer el control, por parte del Estado, sobre el funcionamiento del sistema educativo de todo el país con independencia de las competencias que las diferentes comunidades puedan tener asumidas.

107 Weiler, H. N. (1992): «¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?», en *Revista de Educación*, 299, 57-80.

CRITERIOS ANALÍTICOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL MUNDO DE LA VIDA

Los criterios que se proponen a continuación están elaborados desde la perspectiva del *Mundo de la Vida*. Estos criterios podrían formar parte de la matriz de significados que, desde las necesidades práctico-morales de los miembros de las organizaciones escolares, operan en la vida cotidiana de los centros docentes.

Tanto los documentos oficiales, como las normativas oficiales que regulan la institución escolar o los propios procesos funcionales sobre los que se apoyan las estrategias de reproducción sistémica de dicha institución, están cargados de valores y significados. No cabe pues una diferenciación estricta entre el ámbito constituido por acciones de los procesos de homogeneización sistémica y los procesos de integración social. Ambos están entremezclados y, tanto en los documentos oficiales y en las manifestaciones comunicativas de los profesores o en sus prácticas evaluadoras aparecen valores que contribuyen a los procesos de integración sistémica (evaluación-selección, calificaciones, concepto de éxito o fracaso escolar,...), como en las normativas oficiales aparecen valores que están referidos al Mundo de la Vida de los participantes (igualdad de oportunidades, respeto a las diferencias, atención a la diversidad,...). En consecuencia, no se puede analizar nunca desde la perspectiva reduccionista de considerar las funciones de la evaluación, o desde una vertiente reproductora, o desde la posibilitadora de crítica y cambio.

En toda la vida escolar las funciones de integración sistémica y social se entremezclan. Es necesario señalar las patologías originadas en la supremacía de los valores derivados de los subsistemas económico y político sobre las necesidades que el Mundo de la Vida reclama por la vía de la interacción comunicativa. Tales fenómenos dan lugar a los criterios de *crítica ideológica* que posteriormente deberían confrontarse con los significados [acción + significado], que se pudieran exponer en un determinado grupo de discusión. Consecuentemente, en el grupo de discusión en cuestión, los significados que expongan los

profesores deberán ser tamizados por los criterios de crítica ideológica ya obtenidos. Se trata de una concreción metodológica del principio dialéctico-negativo entroncado en los planteamientos previos de este estudio y expuesto en el primer capítulo.

Por ello, la siguiente tarea es comprobar si en el Mundo de la Vida de los agentes educativos que llevan a cabo la acción de evaluar, de los profesores en suma, existe conciencia de estos fenómenos colonizadores, es decir, *describir (y descubrir) hasta qué punto tales fenómenos colonizadores con sus consecuencias patológicas de «ideología» se han introducido en las estructuras del Mundo de la Vida de los profesores*, dado que en las de los administradores educativos ya es evidente por el contenido de los documentos que elaboran.

Criterios para el análisis desde el Mundo de Vida

Criterio A

Descripción

Las sociedades del capitalismo tardío presentan unos síndromes que alteran hasta tal punto el sistema sociocultural que éste se vuelve disfuncional para el Estado y el mantenimiento de su equilibrio. Tales síndromes originan una crisis de motivación en la sociedad, y ésta a su vez desemboca en una crisis de legitimación de la política del Estado.

Los síndromes a que se hace referencia son: el privatismo civil y el privatismo profesional centrado en la familia. Por privatismo civil se entiende que los ciudadanos se preocupan por los rendimientos fiscales y de seguridad social que proporciona el Estado pero participan poco, o no participan, en los procesos de legitimación. Es decir, las estructuras donde se genera el ámbito de «lo público» están despolitizadas. El privatismo familiar y profesional consiste, por una parte, en la orientación de las familias hacia los intereses del consumo y del tiempo libre y, de otra, hacia la carrera profesional y la competencia por el estatus.

Este privatismo está en relación con un sistema de formación y de profesiones regulado por la competencia y el rendimiento. El sistema de formación viene ordenado por el sistema educativo (Habermas, 1989, 96). Ambos síndromes se reflejan en una serie de actitudes que están presentes en el sistema sociocultural a través de los procesos de socialización que se llevan a cabo tanto en la familia como en el sistema escolar. Mediante la acción de estos agentes tales actitudes entran a formar parte de la personalidad de los individuos.

Criterio

Los miembros del sistema educativo deberían conocer su contribución en los síndromes sociales de privatismo social y privatismo profesional que se han filtrado en el Mundo de Vida de la sociedad y en consecuencia forman ya parte de la personalidad de los ciudadanos.

Una institución escolar crítica debería potenciar la superación de tales síndromes.

Criterio B

Descripción

La ideología del rendimiento. Las orientaciones privatistas, a las que se ha aludido en el criterio anterior, tienen en su base una creencia que ha permanecido desde los comienzos del moderno derecho natural hasta el derecho electoral contemporáneo: las recompensas sociales deben distribuirse de acuerdo con el rendimiento de los individuos. Para ello, la condición previa es que todos puedan competir en las mismas condiciones. El mercado, que era el mecanismo regulador que se proponía, ha demostrado ser ineficaz, perdiendo credibilidad para grandes masas de población al advertir las injusticias sociales que éste genera. Esto hace que la ideología de mercado sea reemplazada por la ideología del rendimiento profesional, procurado por la educación formal.

Para lograr que esta ideología del rendimiento adquiera credibilidad y se convierta en fuente de legitimación, el sistema educativo ofrece, al menos en sus declaraciones político-educativas, entre otras:

- igualdad de oportunidades en el ingreso a la universidad (prueba de selectividad);
- patrones de calificación no discriminatorios para los rendimientos escolares (por ejemplo: título de Secundaria Obligatoria, posibilidad de ser evaluado según criterios propuestos a partir de objetivos generales de etapa que persiguen el desarrollo de capacidades);
- desarrollo sincrónico de sistemas de formación y de profesiones (ciclos formativos ajustados a perfiles profesionales demandados por las empresas, etc.);
- establecimiento de instrumentos objetivos que permitan evaluar los rendimientos de cada individuo (Plan EVA, planes de supervisión e inspección, etc.).

Criterio

El Estado, al comprobar la ineficacia de la ideología del mercado para mantener la lealtad de los ciudadanos, recurre a la ideología del rendimiento profe-

sional, y para ello se sirve del sistema educativo a través de una serie de medidas como: las pruebas homogéneas de acceso a la universidad, normativas sobre titulaciones académicas, reforma y regulación de los sistemas profesionales, adaptándolos a las demandas del mercado laboral o creando instrumentos de control público sobre el funcionamiento de las organizaciones escolares.

Una institución escolar crítica debe desvelar esta situación.

Criterio C

Descripción

La tradición cultural actual presenta el cientificismo como una de sus tendencias dominantes. Las consecuencias de esta propensión en las sociedades modernas son ambigüas. De una parte, la creencia irreflexiva en la tradición no resiste la exigencia de justificación discursiva que caracteriza a la modernidad. Esta justificación la proporciona la ciencia, asumiendo el papel que desempeñaban las creencias tradicionales en sociedades anteriores. De otra, las informaciones fragmentadas que proporcionan los medios de comunicación sobre los avances científicos, que reemplazan a las concepciones globales propias de las cosmovisiones tradicionales, refuerzan la autoridad de la ciencia en abstracto. De este modo la «ciencia» puede asumir las mismas estructuras de prejuicio e ideología que se atribuían a las tradiciones (Habermas, 1989,1987).

La afirmación de la autoridad de la ciencia y la envoltura de cientificismo con que se rodean determinadas afirmaciones en el ámbito educativo pretenden sustraer a éstas al ámbito discursivo del debate y la crítica. Utilizar el argumento del fundamento científico de determinadas declaraciones o acciones permite legitimar los mensajes axiológicos que aparecen en los documentos oficiales de política educativa e incluso la misma praxis docente.

Criterio

El fenómeno del cientificismo sustituye el papel jugado anteriormente por la tradición y legitima normativas o actuaciones educativas que debieran estar sometidas a discusión intersubjetiva porque pertenecen al Mundo de la Vida de la institución escolar.

Una institución escolar crítica debe retornar a las cuestiones que afectan al Mundo de la Vida de la institución y legitimarlas con argumentos surgidos de procesos comunicativos críticos.

Criterio D

Descripción

Es constatable la existencia, dentro de las organizaciones escolares, de conflictos entre legalidad y legitimidad. Como clarificación terminológica, se entien-

de como «legal» «aquella norma que viene determinada por la ley o que es conforme a la ley» (en María Moliner, *Diccionario de Uso del Español*), mientras que «legítima» es sólo aquella norma que puede ser justificada racionalmente desde el punto de vista moral (Habermas, 1991, 160).

Tales conflictos son consecuencia de la priorización de los procesos de reproducción sistémica –y sus valores anejos– sobre las necesidades de carácter práctico-moral que se originan en el Mundo de la Vida de la institución escolar, y de las organizaciones escolares concretas en las normas emanadas de la Administración educativa.

El criterio para determinar si una norma es legítima o no, aunque sea legal, viene de la mano del principio de la ética comunicativa. Esta contiene el procedimiento por el que podemos determinar la racionalidad o no de una norma desde el punto de vista moral. El procedimiento son los discursos prácticos. Tales discursos deben respetar el principio universal de la antedicha ética comunicativa:

> Todo participante en una práctica argumentativa, tiene que suponer pragmáticamente que, en principio, todos cuantos pudieran verse afectados podrían participar como iguales y libres en la búsqueda cooperativa de la verdad, en la que la única coerción que puede ejercerse es la coerción sin coacciones que ejercen los buenos argumentos (Habermas, 1991, 163).

Criterio

El principio de la ética comunicativa permite determinar la legitimidad de una norma legal. La legalidad de las normas educativas debe ser coincidente con su legitimidad práctico-moral.

Criterio E

Descripción

Las rutinas que se generan y mantienen en la institución escolar, y concretamente en la acción de evaluar, tienen tras de sí una «historia» ligada al desarrollo de valores sociales que se han filtrado en el Mundo de la Vida y que pertenecen a los ámbitos político y económico (evaluar solamente al alumno, calificar, poner exámenes, ...). Es preciso desentrañar tales rutinas porque éstas son fruto de unos esquemas interpretativos no conscientes que pueden estar sometidos al fenómeno de colonización anteriormente señalado.

Criterio

Es necesario desvelar, en las rutinas cotidianas de la vida escolar, la filtración de valores procedentes de los sistemas económico y político y su integración en los esquemas interpretativos del Mundo de la Vida de la institución escolar.

Criterio F

Criterio

Los rasgos «típicos» en el acervo de significados de los miembros de la institución escolar no reflejan la realidad social de las organizaciones escolares al completo. Es preciso introducir criterios imaginativos que permitan desvelar las redes de poder que entretejen la vida de las escuelas.

Esta es la vía de la crítica ideológica.

Criterio G

Descripción

En evaluación, los criterios de eficacia y eficiencia buscan la perfecta adecuación del proceso de enseñanza con los resultados en el aprendizaje. Tal adecuación es inexistente siempre que estos resultados deban responder a unos criterios generales de éxito (determinada cantidad de información, o determinado grado de desarrollo de competencias).

Criterio

Los criterios de eficacia y eficiencia que proponen los documentos «europeistas» son incompatibles con las necesidades de carácter práctico-moral que surgen en el Mundo de la Vida de la escuela.

Ejemplo: la atención a los alumnos desfavorecidos.

Criterio H

Descripción

El fenómeno de juridización –descrito por Habermas como «tendencia que se observa en las sociedades modernas a un aumento del derecho escrito» (Habermas, 1987, II, 504)– ha penetrado en la institución escolar, tanto en los niveles institucionales como en el Mundo de Vida de las organizaciones escolares, y se encuentra reflejado asimismo en la evaluación. Habermas señala que el grado de juridización alcanzado por una sociedad –léase institución escolar– es un indicador de los límites entre «sistema» y «mundo de vida» (*ibídem*, 438).

La causa de este fenómeno es fruto del proceso de modernización de las sociedades industriales. Esta modernización amplía el campo de acción de colectivos e individuos al liberarles de numerosas limitaciones materiales e ideológicas. Esta aparente libertad conlleva una reducción de los niveles de estabilidad y de control social. Por tanto, un mecanismo importante para mantener bajo control la tensión entre estabilidad y cambio social es el sistema jurídico. Este no se limita a la resolución de conflictos sino que esta-

blece los nexos entre los aspectos técnicos de las cuestiones jurídicas y los cambios axiológicos de la sociedad.

La creciente sobrerregulación jurídica de la institución escolar queda reflejada en la abundante normativa oficial emanada de la LOGSE, que regula desde el funcionamiento interno de los centros (reglamentos orgánicos) hasta el decreto de Derechos y Deberes de los alumnos. Un ámbito como el de la regulación de la vida de un centro debiera ser fruto de acciones comunicativas mediadas por el consenso intersubjetivo y no quedar a disposición de disposiciones oficiales de obligado cumplimiento que retrotraen la responsabilidad de la vida escolar a los ámbitos de la Administración educativa. La formalización de las relaciones intersubjetivas de los miembros de un centro escolar convierte a éstos en sujetos jurídicos que adoptan, unos frente a otros, una actitud objetivante más orientada al éxito instrumental que al comunicativo.

Criterio

Las cuestiones referentes al Mundo de la Vida deben ser resueltas de manera discursiva entre los miembros de la institución escolar. No es necesario sobrerregular todo aquello que pueda ser sometido a discusión normativa.

Criterio I

Descripción

Es el «miedo a la libertad», de Fromm. El fenómeno anteriormente descrito de sobrerregulación de la vida de la organización escolar, que burocratiza las acciones de los agentes de la institución, provoca una regresión en el grado de libertad de sus miembros, quienes encuentran más cómodo y menos arriesgado dejar que otros tomen decisiones por ellos y asuman la responsabilidad consiguiente de las consecuencias derivadas. Horkheimer y Adorno (1994, 180) señalaban que en las profesiones liberales los conocimientos técnicos, propios de la profesión, suelen ir unidos a una actitud conformista que se explica como resultado de tales conocimientos específicos.

Criterio

El temor a ejercer decisiones autónomas que experimentan los profesores favorece la estabilidad de un sistema social arbitrario. Los agentes educativos de una institución escolar crítica deberán asumir el riesgo y la incertidumbre de no saber nunca con seguridad cuál es el camino «justo».

CRITERIOS ANALÍTICOS DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOLOGICISTA DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

En un intento por reflejar en el propio «texto» escrito los presupuestos metodológicos seguidos en la investigación, corresponde replicar los propios criterios analíticos enunciados en los apartados anteriores. Sin duda, esta autoimposición metodológica complica la comprensión del texto, convirtiendo su lectura en una permanente confrontación argumento/réplica. A pesar del inconveniente se mantiene el presupuesto: entiéndanse, en este contexto dialéctico, los criterios sociologicistas derivados de la consideración de la institución escolar en tanto que organización. A su vez, la «réplica» desde estos últimos criterios, cumple una segunda función básica: la de perfilar y ampliar los criterios analíticos enunciados, completando y dando así forma definitiva al referente analítico de las prácticas evaluadoras desde la naturaleza organizativa de la institución escolar.

Síntesis de los criterios analíticos desde la perspectiva del Sistema y del Mundo de Vida

Los criterios sistémicos recogen, tanto en la descripción como en el criterio en sí, la inclinación recurrente del sistema hacia la legitimación. Colonización, control simbólico, enculturación y economicismo quedan igualmente recogidos en los distintos criterios como variaciones subsecuentes de la legitimación. El acierto en la formulación de los criterios –a la vista del capítulo cinco– es considerable. Sin embargo, suscitan la siguiente cuestión no resuelta: la legitimación y sus distintas formas ¿recoge la complejidad del eje Sistema?, ¿dónde quedan la reproducción cultural, integración social y socialización, por ejemplo?, ¿en qué criterios específicos?[108]

108 Los criterios propuestos para el Mundo de Vida son más problemáticos, a la vista de la formulación presentada. En primer lugar, existe un primer bloque –en principio– más próximo al eje

A propósito de la organización escolar[109]

La consideración de la institución escolar desde su doble naturaleza, Sistema y Mundo de Vida, ha propocionado el enunciado de los criterios anteriores. Por una serie de razones, que no es el momento de detallar, esta posición se interpreta como reduccionista en tanto en cuanto desconsidera la, también, naturaleza organizativa de la institución escolar.

Se enuncian a continuación, los criterios que, en principio, emanan de esta consideración organizativa.

Descripción

El cuestionamiento interesado del Estado de bienestar agravado, circunstancialmente, por un proceso restrictivo de construcción mercantilista de la Unión Europea, demanda del sistema escolar una adecuación competitiva al sistema económico a la vez que, tal exigencia, se camufla en la supuesta «pedagogía crítica» para la formación de los futuros ciudadanos, habida cuenta del proceso de democratización imperante en los sistemas educativos. Las funciones sistémicas de la institución escolar entran de nuevo en colisión con las funciones simbólicas. Los profesionales de la educación y de la formación son los encargados de la puesta en práctica de los cambios organizativos consiguientes y necesarios. El proceso de trabajo de tales profesionales se debate entre una serie de contradicciones originadas por:

—un debate ideológico, la crisis del Estado del bienestar, por ejemplo;
—un debate social, con el mantenimiento del nivel de servicios sin incrementar por ello el nivel de impuestos;
—un debate político, en un intento de racionalización del gasto;
—un debate cultural, con falacias sobre la naturaleza cultural o no de determinados hechos sociales;
—un debate económico y la competitividad;
—un debate profesional, con la evolución de la proletarización a la profesionalización docente,...

Sistema que al Mundo de Vida: privatismo familiar y profesional, eficientismo y rendimiento, legitimidad, legalidad y juridización o cientifismo son criterios propios del eje Sistema y no del Mundo de Vida. Es la necesidad del Estado del bienestar –siguiendo con una argumentación paralela– la que genera tales imposiciones sobre la institución escolar. En segundo lugar, el criterio relativo a la imaginación pertenece a un rango intencional, incluso utópico. Únicamente pertenece en sentido estricto al Mundo de Vida, en tercer lugar, el criterio relativo a las rutinas que se van a desentrañar.

109 Para una exposición detallada de la discusión sobre la procedencia o no de interpretar la institución escolar desde la triple consideración Sistema, Mundo de Vida y Organización, véase Sabirón (1998).

En este contexto, la evaluación aparece circunscrita a una doble tensión. De una parte, es el elemento catalizador de una serie de dilemas funcionales y procesuales. De otra, es un elemento legitimador de los dilemas estructurales y organizativos.[110]

a) *El dilema de la descentralización de los servicios educativos.* Frente a la descentralización y la contextualización consiguiente del sistema educativo entendido como servicio social, la normativa reguladora de los procesos educativos que preserve principios tales como la igualdad de oportunidades.

b) *El dilema de la gestión participativa de las organizaciones educativas.* Frente a la autonomía de los centros e instituciones educativas, la inclusión de los distintos *partenaires*, la organización colegiada, etc., la gestión participativa en definitiva; la profesionalización de los procesos organizativos, la gestión de la participación por parte de los profesionales.

c) *El dilema de la racionalización de los productos educativos.* Frente a la emancipación y autogobierno del individuo, a la crítica y mejora social, como finalidad última del producto educativo; la eficacia, rentabilidad y competitividad.

Entiéndase dilema como premisas contradictorias que abocan en una conclusión conflictiva pero que justifica una decisión. Es decir, el Estado se erige en garante del eje Sistema.[111] El Estado se pervierte cuando monopoliza y capitaliza tal garantía pero, en todo caso, y para no caer en ningún tipo de argumentación totalitarista, se le ha de presuponer una no perversión intencionada y consustancial. Por ejemplo, la legitimación del Estado no implica necesariamente una manipulación descarada del sistema escolar y del Mundo de Vida con la inculcación –también por ejemplo– de la competitividad. ¿No existiría una legitimación más «legal» y «legítima» a través de un progreso social basado en –continúa el ejemplo– la acción comunicativa? Estados y ministerios de educación correspondientes pueden estar sumidos en una tensión entre la voluntad y la intención, frente a las imposiciones capitalistas nacionales y supraestatales. Un ejemplo doméstico, la contradicción en la LOGSE entre la reiterada «competitividad» y el «espíritu crítico» puede reflejar –incluso de manera no consciente por parte de los *peter(ianos)* legisladores– tensiones dialécticas. El pro-

110 La evaluación es un «elemento catalizador» porque refleja, *ad líbitum*, la complejidad fenomenológica de la escuela, colegio o instituto de que se trate, en su doble componente organizativo y de Mundo de Vida.

111 Efectivamente, es una afirmación muy discutible. El Estado podrá adoptar múltiples formas –incluidas las comunicativas– pero, precisamente porque la racionalidad con la que toma decisiones, independientemente de las formas, sigue siendo instrumental, garantiza el mantenimiento del sistema.

blema es, sin embargo, que cuando tales tensiones se formulan en forma dilemática, el propio dilema justifica la decisión arbitraria del Estado. Los primeros criterios analíticos propuestos desde un sesgo sociologicista de la organización escolar podrían quedar formulados como sigue.[112]

Criterio α, de la heterogeneidad, la diversidad y la singularidad

Ante el dilema y las consiguientes contradicciones normativas que pretenden regular la vida de un centro docente entre la necesidad de contextualizar y la de respetar la homogeneidad del sistema, justificado, de manera explícita o no, en principios como el de igualdad de oportunidades, cada centro en particular debería optar conscientemente por promover la heterogeneidad, atención a la diversidad y carácter singular de su configuración.

Una organización escolar y social crítica tenderá a hacer rutinarios los procesos de funcionamiento diferenciados y diferenciadores que confluyan en fenómenos escolares regidos por la atención contextualizada a la persona-alumno.

Criterio β, de la autonomía

La normativa vigente reconoce el principio de autonomía de los centros docentes. Una lectura reduccionista de tal normativa limita autonomía a cuestiones económicas, curriculares y, en cualquier caso, cercanas a la organización formal y burocrática. Sin embargo, la mayor, la legislación de rango superior –la «Constitución», *verbi gratia*– al consagrar el principio de autonomía hace posible otra interpretación legal y legítima. Esta interpretación está acorde con una autonomía del centro docente que le permita organizarse internamente y relacionarse con el entorno de la manera que se juzgue más beneficiosa para el alumno y su propio contexto social y cultural.

En una organización escolar y social crítica, se interpretará la condición de «beneficiosa» como la que tienda a favorecer la emancipación del alumno-futuro ciudadano y la de su grupo social de referencia. Esta condición así entendida repercutirá en el cómo se articule el centro como institución efectivamente abierta al entorno y superadora de las posibles circunstancias adversas.

112 Entiendo que tales criterios son de aplicación, por una serie de razones que no vienen al caso, en centros docentes de niveles no universitarios.

Criterio χ, de la participación

Subsecuente del criterio anterior, *una organización escolar y social crítica tenderá a una gestión participativa y no a la gestión de la participación.*

La gestión participativa debería inclinarse hacia la acción comunicativa. La gestión así entendida sería un pretexto –procedimiento– de aprendizaje crítico.

Criterio δ, de la definición intrínseca del producto

La tensión dilemática permite en lo que se refiere a la definición del producto educativo que pretende conseguir un centro docente privilegiar un perfil instructivo y competitivo, frente a un perfil formativo y educativo. Idéntica validez tiene una recomendación de la OCDE que otra opuesta de la UNESCO. Idéntica validez tiene una sugerencia competitiva de la CEOE que la propuesta opuesta de una Organización No Gubernamental.

Una organización escolar y social crítica tenderá a definir su producto educativo desde el énfasis en el proceso.

Criterio ε, de la eficacia del *(sic)* crítico

Subsecuente del criterio anterior, *una organización escolar y social crítica favorecerá un proceso educativo progresivamente formativo en una axiología que privilegie la solidaridad, la cooperación, la libertad,... todos aquellos valores, en definitiva, queridos por el sentir profundo de la humanidad.*

Tales características del producto no han de ser necesariamente ineficaces. La diferencia de la eficacia así entendida frente a la eficacia economicista estriba, en la organización crítica, en una interpretación de la misma que permita obrar en una sociedad distinta marcada por los valores antedichos.

Recapitulación y nueva apreciación

Es de interés detenernos en la siguiente obviedad deductiva: de la formulación de una serie de tres dilemas organizativos (dilema de la descentralización, dilema de la gestión participativa y dilema de la racionalización), se explicitaban cinco criterios (de la heterogeneidad y la singularidad, de la autonomía, de la participación, de la definición intrínseca del producto, de la eficacia del crítico). Pues bien, las revisiones a la teoría de la Organización no hacen sino reforzar la argumentación a favor de los cinco criterios referidos (Sabirón, 1998).

Es obvio decíamos: si dilemas[113] y teoría tienen un mismo origen, aunque diferente nivel de concreción explicativa, resulta evidente que la mayor precisión de las teorías no haga sino reafirmar la globalidad de los dilemas.

¿En qué sentido y argumentación refuerza la revisión teórica los criterios derivados de los dilemas? Los primeros criterios expuestos respondían a: α) la heterogeneidad, diversidad y singularidad, β) la autonomía, χ) la participación, δ) la definición intrínseca del producto y ε) la eficacia del crítico, criterios todos ellos que dimanaban de una serie de dilemas organizativos.

Estos criterios vienen avalados y reforzados, a su vez, por la consideración, desde la teoría de la Organización de las organizaciones escolares en tanto que a) explicadas desde la racionalización instrumental, b) por la burocratización de los procedimientos escolares, c) los planteamientos sistémicos en el cumplimiento de las funciones escolares, d) las organizaciones escolares en desarrollo (innovación y cambio), e) la comunicación educativa y la interpretación de los fenómenos y significados escolares y f) la posición micro-crítica en el cuestionamiento de los efectos escolares de acreditación y selección, reproducción cultural, integración social o socialización. El sentido del refuerzo es el siguiente:

El criterio α está reforzado por las anteriores posiciones *b*, *c* y *e* de la teoría de la Organización. Se exige de la organización que rutinice, incluso burocratizando, unos procedimientos que, partiendo de la cultura de origen propia de cada miembro, mantenga el equilibrio del sistema atendiendo a la heterogeneidad, diversidad y singularidad.

El criterio β supone un ajuste de la autonomía para la atención de las peculiaridades expuestas en el criterio *a* principalmente a través de *c* el equilibrio sistémico y *e* la comunicación.

El criterio χ, de la participación, encuentra nuevos argumentos en un planteamiento teórico-organizativo regido por la *d* motivación de las organizaciones en desarrollo y *e* la necesaria corrección de las patologías comunicativas.

El criterio δ encuentra la legitimación de la definición del producto en la *a* razón instrumental.

Por último, el criterio ε de la eficacia del crítico está justificada en *e* el discurso de la crítica reducida a niveles micro.

Sin embargo, y aunque puede considerarse un ejercicio elucubrador, la somera revisión sintética a la teoría de la Organización permite clarificar y precisar algunos de los criterios analíticos sociologicistas interpretativos de las organizaciones escolares y de la evaluación entendida desde los referentes sobradamente expuestos. Se detallará la precisión de los criterios en dos niveles dis-

113 La capacidad explicativa de los dilemas reside en la propia tensión dialéctica de las proposiciones.

tintos: El primer nivel atenderá a la viabilidad de mejora dentro de los referentes de cada marco teórico en cuestión. El segundo nivel apunta, dentro de cada uno de los marcos teóricos referidos, la posibilidad crítica, el potencial crítico que podrían tener.

Criterio ϕ, de la igualdad ante la colonización

Una organización «racionalizada con criterios de razón instrumental» ha de ser capaz de, al menos, igualar a los distintos miembros ante la colonización bajo la que se encuentran sometidos. Supongamos que, efectivamente, la explotación tradicionalmente considerada como resultado del desequilibrio en la relación organización/individuo a favor de la primera, se sustituye en el entorno actual por fenómenos de colonización más refinados, aun manteniendo idénticas finalidades economicistas. Pues, incluso ante tal situación, es obligación de la organización escolar el promover la igualdad ante la desigualdad, injusticia y explotación. Es decir, que al menos todos los aprendices de trabajadores y ciudadanos estén en igualdad de condiciones para reaccionar –protegerse o implicarse de lleno, pero siempre de manera consciente y libre– en la debacle y ante los efectos de la colonización.

Si se ha de ser competitivo, como ejemplo paradigmático de la colonización, que se sea consciente tanto del porqué se ha de ser competitivo, como del cómo se ha de ser competitivo y del en qué medida coopera la institución escolar en tal demanda economicista.

Una organización escolar crítica, partirá de este primer requisito concienciador para –segundo nivel– proponer las fórmulas alternativas para la progresiva descolonización economicista, a través del cambio cultural y social necesario. Es partir de la razón instrumental para concienciar a los ciudadanos de sus consecuencias.

Criterio γ, del mantenimiento del servicio

La burocratización del funcionamiento de las organizaciones sociales pretende, entre otras repercusiones procedimentales, que la toma de decisiones despersonalizadas y, en consecuencia, objetivas e igualitarias se haga de forma rutinaria.

Ahora bien, además, la rutina ralentiza, en cierto modo, la repercusión de los cambios debidos a decisiones externas a la organización social por motivaciones, generalmente, políticas. La bondad de la ralentización técnica frente a la decisión política en organizaciones sociales debería tender, en momentos de recortes presupuestarios, a mantener el servicio, incluso por propia inercia funcionarial.

Por analogía, las organizaciones escolares burocratizadas, ralentizadas, tienden, también por inercia, a mantener unas constantes en el servicio educativo, pese a posibles recortes, reformas o innovaciones, no siempre pertinentes, sino debidas a necesidades exclusivamente propagandísticas de una determinada política educativa.

La organización escolar crítica tenderá a transformar el mantenimiento y afianzamiento del servicio en mejora de la prestación, incluso respetando los mismos criterios de calidad.

Criterio η, del cambio como reequilibrio del sistema

Si mantuviéramos constantes las funciones sistémicas de cada uno de los subsistemas sociales y de las instituciones y organizaciones que los componen, observaríamos desajustes en la propia función. Pues bien, el cambio en las organizaciones sociales, desde un enfoque sistémico, debería asegurar, como mínimo, un permanente reequilibrio del propio sistema, es decir, cuando dadas las disfunciones provocadas por un progreso desigual, las organizaciones sociales deberían proveer el equilibrio distributivo necesario en aras de preservar el consenso y la paz social favorable al conjunto del sistema. La adaptación del sistema debería seguir una tendencia constante hacia el equilibrio efectivo. En términos de servicios sociales, por ejemplo, el reequilibrio permitiría reforzar la continuidad burocrática de la prestación con la función de evitación de conflictos y rupturas.

Si a la organización escolar le competen una serie definida de funciones sistémicas, la retroalimentación del sistema debería promover cambios efectivos que, al menos, mantuvieran tales funciones en unas constantes justas para el conjunto de la ciudadanía, reduciendo los privilegios de unas clases sobre otras.

Una organización escolar crítica, entendida desde los presupuestos sistémicos, incidiría directamente sobre una eficaz ambigüedad de los significados de modo y manera que permitieran la alteración progresiva del sistema por la definición real de los estados - meta por parte de los propios miembros del sistema escolar: los alumnos y los profesores, principalmente.

Criterio ι, de la carrera docente

La carrera profesional de los miembros de una organización es uno de los acicates motivadores con menos costes y mayor rentabilidad para la producción y beneficios empresariales. Las organizaciones sociales denotan cierta tendencia, justificada por su siempre limitada disponibilidad de recursos financieros, a un abuso del supuesto desarrollo profesional de sus miembros. A cambio, y en pro de mantener constante el equilibrio propio de la teoría de los Recursos

Humanos, entre individuo y organización, el miembro sabe que su desarrollo profesional se limita a las exigencias formales de la organización social, con independencia de la rentabilidad efectiva que suponga o no.

En la organización escolar ya es un uso reducir los requisitos necesarios para la promoción –por cambio de categoría, cuerpo, destino, puesto de trabajo o función– al cumplimiento de los formalismos circunstanciales demandados por la Administración educativa de turno. No se exige, en absoluto, una aplicación efectiva en la labor docente de los requisitos mínimos para la promoción.

Una organización escolar crítica en desarrollo debería primero adecuar los requisitos para la promoción a las necesidades de la organización. Y, segundo, adecuar tales necesidades a las de los usuarios de los servicios educativos, frente a las actualmente primadas necesidades político-administrativas.

Criterio φ, de la acción comunicativa

Prerrequisito de toda organización social debería ser la corrección de las patologías comunicativas que se detectaran en su seno, con independencia del tipo de organización de que se tratara.

Para la organización escolar tal prerrequisito es exigencia, condición *sine qua non*, para ser considerada como una organización con una finalidad educativa.

La organización escolar crítica entendería tal requisito previo como pretexto para iniciar procesos educativos efectivamente emancipadores.

Criterio κ, de la mejora crítica del funcionamiento

Concomitante con el criterio anterior, dada la corrección en la acción comunicativa, serían posibles procesos de crítica efectiva del funcionamiento micro de la organización social, en pie de igualdad.

La organización escolar crítica no se ha de conformar con una mejora efectiva en su funcionamiento interno por cuanto sus funciones son, en cierto modo, propedéuticas y anticipadoras del futuro sistema y Mundo de Vida en el que vivirá el ciudadano. En este sentido, la mejora debería incluir otros referentes meso y macro.[114,115]

---

114 Me remito a «Le processus d'amélioration sociale des établissements scolaires. Vers une démarche évaluative et ethnographique», en *Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation*. París, INRP.

115 Nos permitimos una sugerencia. Llegados a este punto, se ofrece al lector la oportunidad de plantear su propia réplica y contrarréplica. Este es uno de los deseos de los autores del texto: abrir y mantener el debate en torno a la comprensión sociológica de la evaluación y de la Escuela.

IV. LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUADORAS

Una justificación al descontexto del texto

Acorde con los presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos (capítulo 1) y la consiguiente deconstrucción del discurso sobre evaluación (capítulo 2), procede la deconstrucción de las prácticas evaluadoras. Los criterios analíticos (capítulo 3) y el ensayo de reconstrucción (capítulo 5) completan el producto ofrecido al lector.

Puesto que la naturaleza básica de la investigación tenía un carácter especulativo, conviene matizar los «resultados» obtenidos en lo que se refiere a la «deconstrucción de las prácticas». No se trataba de reflejar la información proporcionada por un grupo de discusión sobre el tema de la evaluación en Secundaria sino de contrastar, a través de los datos, la credibilidad de la estructura analítica y del referente interpretativo en tanto que «instrumentos» que favorecen –en un caso dado– la deconstrucción del discurso, la construcción de significados compartidos y el consiguiente afloramiento y crítica de las redes de poder imbricadas en las prácticas evaluadoras. Es decir, la información generada en el grupo de discusión, los significados producidos en el seno del mismo, nos permiten afirmar la pertinencia de los criterios enunciados y de las funciones que se reflejarán a continuación, para la deconstrucción –en un caso dado– de las prácticas evaluadoras.

La presentación de resultados en el informe final de la investigación se estructuraba en dos partes: En primer término, los esquemas analíticos e interpretativos de las prácticas evaluadoras en relación con la teoría fundamentante. Se trataba, a nuestro juicio, pese a la síntesis analítica y a la brevedad expositiva, de una de las aportaciones más relevantes de este estudio. En segundo lugar, la información generada por el grupo de discusión se presentaba íntegra: la relevancia metodológica lo exigía. Es la integridad del texto la que evidenciaba la información y no las posibles «unidades de texto» determinadas. En una segunda parte, se procedía a ejemplificar la organización de la información a través del programa informático para el análisis cualitativo de la información NU-DIST. El uso de NU-DIST para el tratamiento cualitativo de información está sobradamente reconocido pero, en este trabajo, su utilización fue exclusivamente como simple registro y gestión de información por unidades de significado, y no tanto para la deconstrucción del texto como tal.

Sin embargo, el respeto y el derecho a la confidencialidad de las opiniones vertidas por los profesores participantes en el grupo de discusión aconsejan siempre, en este tipo de investigación, a no publicar, o a publicar de manera anónima, la información obtenida. El texto íntegro y el consiguiente tratamiento de la información está disponible en el informe final y a disposición del estudioso interesado.[116] A continuación, se exponen, en consecuencia, únicamente los esquemas relativos a las funciones de la evaluación enunciadas a lo largo del proceso de investigación que, junto con los criterios anteriores –insistimos– dan forma a un posible referente interpretativo para la deconstrucción de las prácticas evaluadoras en un caso particular.

Sobre las funciones de la evaluación

La concreción del estudio realizado sobre teoría y práctica de la evaluación se representa en el esquema analítico siguiente. La evaluación como elemento al servicio del mantenimiento del sistema (figura 12) y la acción comunicativa como referente de la evaluación (figura 13) reflejan las distintas funciones y recursos puestos en juego por la evaluación entendida desde una u otra posición. La evaluación como elemento catalizador de las organizaciones escolares (figura 14) pretende reflejar la plasmación del mantenimiento del sistema desde el ámbito organizativo.[117]

O, dicho de otro modo, *dado un texto de la naturaleza y tipo que fuere (teórico, práctico, fruto de la discusión, de la reflexión, de la simple elucubración o de las consignas políticas, elaborado por un grupo de profesores, un experto, un responsable ministerial,...) y producido en un contexto, sobre el tema de la evaluación, es posible interpretar el texto utilizando como referentes los esquemas propuestos y opuestos* (figuras 12, 13 y 14).

La concreción es fruto de la hermenéutica y presupuestos epistemológicos y metodológicos utilizados. La credibilidad viene avalada por la reconstrucción del capítulo siguiente.

Así es como sobre los tres componentes estructurales –cultura, sociedad y personalidad– revierten los tres procesos de reproducción –reproducción cultural, integración social y socialización– a través de la evaluación. Sin embargo, tales engranajes reproductores pueden estar orientados por la razón instrumental de mantenimiento del sistema o por la razón comunicativa de las acciones

116 Sabirón, F. (dtor.): *El discurso y la práctica en evaluación: Deconstrucción y reconstrucción de un modelo de evaluación en Secundaria. Informe final.* Investigación financiada con cargo al Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1993.

117 Este último esquema analítico necesitaría una mayor elaboración en estudios posteriores. Recuérdese cómo la teoría fundamentante inicial no consideraba este nivel organizativo.

educativas. En uno u otro extremo, la concreción es distinta. Los referentes analíticos e interpretativos relativos a la evaluación respetan idénticos presupuestos a los formulados para la propia interpretación de la institución escolar (figuras 8 a 11). El conjunto de los esquemas dota, en nuestro caso, a un grupo –de profesores o estudiosos del tema, en un grupo de discusión, o en la revisión teórica– de una herramienta referencial que permite la deconstrucción y reconstrucción del discurso de la evaluación como elemento configurador de las organizaciones escolares y, por extensión, del propio sentido de la enseñanza reglada y de la educación obligatoria.

En las páginas siguientes se recogen las tablas sobre: *la evaluación como elemento al servicio del mantenimiento del sistema; la acción comunicativa como referente de la evaluación de alumnos; y la evaluación como elemento catalizador de las organizacionescolares.*

LA EVALUACIÓN
COMO ELEMENTO AL SERVICIO DEL MANTENIMIENTO DEL SISTEMA

Componentes estructurales / Procesos de reproducción	*Cultura*	*Sociedad*	*Personalidad*
Reproducción cultural	La evaluación como componente del currículo.	La legitimación del uso de la evaluación.	Los criterios de éxito en las metas de profesores y alumnos.
Integración social	Deberes y obligaciones: • De los profesores: el desarrollo de un modelo curricular. • De los alumnos: respuesta determinada por el proceso evaluador (cumplimiento/satisfacción, de unos criterios de evaluación).	Relaciones interpersonales reguladoras legítimamente de la evaluación positiva. • Profesor: evaluar/autoevaluación. • Alumno: ser evaluado/autoevaluación.	Clasificación positiva de los alumnos: • normales • refuerzo • adaptación • diversificación • etc. La evaluación sitúa a los alumnos en grupos.
Socialización	Concepto de evaluación: • Selección • Clasificación • Regulación/control	Evaluación: • Motivación extrínseca en el aprendizaje de los alumnos y en la enseñanza del profesor. • Coacción: uso de la evaluación como mecanismo coactivo tácito de integración.	Formación de la identidad personal a través de la evaluación entendida como autorregulación.

Figura 12. Esquema analítico e interpretativo (I)
Funciones de la evaluación como elemento reproductor del sistema social

LA ACCIÓN COMUNICATIVA COMO REFERENTE DE LA EVALUACIÓN DE ALUMNOS

Componentes estructurales / Procesos de reproducción	*Cultura*	*Sociedad*	*Personalidad*
Reproducción cultural	La evaluación como forma intersubjetiva de determinación del conocimiento culturalmente válido.	La evaluación como instrumento de crítica de los contenidos del currículo (Proyecto Curricular de Centro).	La evaluación como reflexión intersubjetiva con la finalidad de configurar un saber eficaz (crítico) en la formación de los alumnos.
Integración social	Crítica de los valores culturales dominantes que se introducen en el proceso de evaluación de alumnos (eficacia, competitividad, valor del producto por delante del proceso, prioridad de la formación para el trabajo sobre la formación ciudadana, sobrevaloración de la información anteponiéndose a la formación).	Desarrollo de acuerdos intersubjetivos (entre profesores y alumnos) acerca de los criterios normativos de la evaluación.	Patrones de pertenencia sociocultural fijados a través del diálogo utilizado en los procesos de evaluación.
Socialización	Socialización en valores de discusión, argumentación y crítica (social) a través de instrumentos dialógicos de evaluación (debates críticos en el aula sobre valores y contenidos culturales dominantes). Evaluar no sólo la información sino la capacidad dialógica y crítica.	Internalización a través de los procesos de evaluación (instrumentos dialógicos con finalidad crítica) del conocimiento «válido» y de sus componentes axiológicos. El concepto de «validez» está intrínsecamente relacionado con una cosmovisión de crítica al poder.	Formación de un espíritu crítico mediante la inclusión de criterios de evaluación referidos a contenidos actitudinales de carácter crítico (evaluar la capacidad para la crítica del alumno).

Figura 13. Esquema analítico e interpretativo (II).
Funciones de la evaluación cuando se introduce la acción comunicativa[118]

118 No cabe hablar de evaluación como proceso unidireccional y lineal (profesor que evalúa al alumno) cuando la acción comunicativa se introduce en la vida escolar y social. Los procesos de evaluación del alumno se convierten en procesos de comunicación bidireccionales donde no queda resquicio para el dominio, sí para el poder basado en la autoridad moral/profesional del profesor.

LA EVALUACIÓN COMO ELEMENTO CATALIZADOR DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

Componentes estructurales / Procesos de reproducción	*Cultura*	*Sociedad*	*Personalidad*
Reproducción cultural	Mitos y rituales consustanciales a las prácticas evaluadoras: el examen, las notas, las orlas,...	El control participativo legitimador de las prácticas evaluadoras.	La comparación entre escolares por los resultados de la evaluación.
Integración social	Las prácticas evaluadoras objetivadas por normas impersonales.	Las prácticas evaluadoras legitimadas por la autoridad del evaluador.	La asociación individuo-ciudadano con los «expedientes».
Socialización	La complicidad evaluador/evaluado ante la inconsistencia de las prácticas evaluadoras.	Las relaciones de poder y negociación evaluador/evaluado en las prácticas evaluadoras.	El autocontrol del evaluado ante las prácticas evaluadoras.

Figura 14. Esquema analítico e interpretativo (III)
La evaluación como elemento catalizador de las organizaciones escolares

V. EL ENSAYO DE RECONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO Y DE LA PRÁCTICA

Al concluir esta investigación, concretamente, al dar por finalizado el análisis hermenéutico de los datos proporcionados por los profesores, apreciamos en su discurso y en su forma de interpretar la «buena práctica» el reflejo de la tesis que se ha mantenido a lo largo de este estudio:

La evaluación escolar es una consecuencia de la empresarialización de los procesos de enseñanza/aprendizaje y de la socialización y consiguiente institucionalización de los mismos. Es el medio que emplea el sistema educativo para asegurarse las funciones de control, regulación y mantenimiento. Esta concepción ha sido incorporada al Mundo de Vida de los profesores –y de la sociedad en general– por lo que sus concepciones y sus prácticas quedan impregnadas de los valores de regulación propios del sistema.

Los valores dimanantes de las funciones de regulación del sistema –control, selección, eficacia, competencia,...– han colonizado los esquemas interpretativos de los profesores y alumnos, constriñendo frecuentemente las necesidades personales de los miembros de la institución escolar. La ausencia de conciencia, manifestada en los discursos de los profesores, acerca de esta constricción, es a lo que se denomina «ideología».

El objetivo de la deconstrucción, entendida como *crítica ideológica*, ha consistido en sacar a la luz, mediante el contraste con unos criterios analíticos, como el de las manifestaciones colonizadoras de sistema sobre el Mundo de Vida expresados en los capítulos segundo y tercero, el motivo de las contradicciones[119] y disfunciones personales que en alumnos y profesores origina el ejercicio de la acción evaluadora.

Una de las principales tareas del equipo de investigación ha sido contribuir a que los profesores, integrantes del grupo de discusión, se encontraran en los

119 Las contradicciones sociales se manifiestan en las proposiciones empleadas en los actos de habla de los miembros de esa sociedad. Para detectarlas es necesario recurrir antes a la pragmática formal y a la hermenéutica que a la lógica.

debates del seminario organizado al efecto frente a unos argumentos y unos referentes analíticos que pusieran en cuestión las afirmaciones realizadas acríticamente en el seno del grupo y que sirvieran para desvelar las redes de poder que entretejen la organización y funcionamiento de la vida escolar.

Desde este criterio crítico-ideológico se han suscitado las siguientes reflexiones/conclusiones, que se ofrecen, si se quiere como punto de partida de un nuevo proceso comunicativo.

DECONSTRUCCIÓN

1. *En primer lugar, hemos apreciado que las proposiciones emitidas por los profesores del grupo de discusión, reinterpretadas como significados dentro del contexto comunicativo en que eran producidas, reflejaban las funciones que desde la perspectiva analítica se planteaban en torno a la evaluación escolar. Tanto las funciones en las que se señalaba la primacía de los valores propios del sistema (mantenimiento, regulación, control) como aquellas otras en las que se proporcionaba un espacio –al introducir la acción comunicativa– a los valores del Mundo de la Vida, se han visto recogidas en las concepciones y significados expuestos por los profesores.*

Las funciones señaladas en los gráficos cumplen cometidos de reproducción; la diferencia estriba en que mientras en las funciones del primero (figura 12) se da prioridad a los valores de integración sistémica que desempeña la evaluación (funciones de reproducción cultural, regulación, control, selección,...), en el segundo de los gráficos (figura 13), se introducían en esas mismas funciones unas posibilidades de réplica a los fenómenos de colonización reflejados en el primero.

Al introducir acciones comunicativas en las funciones anteriores, se puede llegar a plantear una alternativa distinta al uso de la evaluación. Como señalaba Habermas, las sociedades pueden llegar a «desaprender» los valores negativos incorporados en periodos históricos anteriores cuando se enfrentan a crisis de identidad y motivación, como las que afrontamos ante el tercer milenio. La educación, como motor de desarrollo material ha demostrado ser una falacia que no tiene futuro. Una sociedad compleja como la actual necesita algo más del sistema educativo que la formación de meros productores. Necesita ciudadanos con sentido claro de la ciudadanía, con capacidad para desarrollar una sociedad económicamente, con un crecimiento sostenido sin devastar la naturaleza tanto física como interna de los individuos (Horkheimer, 1974); necesita saber proporcionar un lugar en esa ciudadanía a todos los habitantes del mundo, independientemente de cual sea su origen cultural, social o étnico; necesita sujetos capaces de crear sociedades solidarias que busquen el

reparto equitativo de los recursos; necesita ciudadanos con capacidad crítica, ilustrados, que sepan hacer llegar su voz hasta las esferas de decisión, para impedir dominios totalitarios.

La institución escolar debe responder a este reto.

2. *Las manifestaciones de los profesores del grupo de discusión reflejan igualmente otra de las tesis sostenidas en esta investigación: el hecho de que a sus concepciones sobre la evaluación escolar se hayan incorporado de una forma tan espontánea las funciones de reproducción sistémica que cumple la evaluación, es síntoma manifiesto de hasta qué punto la colonización de los valores del sistema han invadido el Mundo de la Vida escolar como proyectan los participantes en el grupo de discusión.*

Los profesores tienen asumida de una forma implícita la necesidad de la existencia de la evaluación, incluso en los niveles obligatorios del sistema escolar. La consideran útil, tal como se aprecia en sus manifestaciones. Esta utilidad va ligada al concepto de que la institución escolar necesita seleccionar a los ciudadanos y controlar el equilibrio del sistema. Cuando se les enfrenta a esta afirmación se resisten inicialmente a aceptarlo, pero sus proposiciones posteriores argumentan la necesidad basada, en ocasiones, en la inevitabilidad de su aplicación.

Como señalaba Weber, los profesores han internalizado las funciones de la institución –mantenimiento de sí misma– y encuentran su legitimación en valores procedentes del Mundo de la Vida («los alumnos necesitan saber para qué sirven»).

El fenómeno colonizador se ha producido en el momento en que ante los conflictos que suscita el reclamo del Mundo de la Vida los profesores encuentran argumentos en la «necesidad» de que exista un mecanismo de control: la evaluación. Lo creado como respuesta simbólica a las exigencias de reproducción material de la sociedad se ha convertido en algo «natural». En estos momentos conviene recordar el concepto de ideología como falsa conciencia de Adorno y Horkheimer.[120]

3. *Otra manifestación de dicho fenómeno de colonización se refleja en el tipo de argumentaciones empleado por los profesores a lo largo de los debates del grupo de discusión.*

En un primer momento, se intentó someter al análisis pragmático formal las proposiciones y argumentos vertidos por los profesores en el seno de los debates, teniendo como referencia analítica las pretensiones habermasianas de validez del discurso. Al realizar este intento se comprobó otra de las falacias que contaminan el pensamiento de los profesores: mientras por una parte se aludía al criterio de objetividad como característica de una buena práctica evaluadora, por otra, al argu-

120 Con las variaciones comunicativas introducidas por Habermas y señaladas en su momento.

mentar, se hacía referencia a pretensiones de normatividad y veracidad. Esto llevaba aparejado que *el tipo de argumentaciones empleadas no respondiera a una estructura lógico-formal sino a una lógica informal* como la que señala Toulmin (1977) como característica de los discursos normativos o expresivos.

En el discurso de los profesores, habitualmente, los argumentos respondían a la siguiente estructura:

- Una emisión problemática: «Los alumnos solamente valoran los exámenes como procedimiento de evaluación....».
- Una conclusión derivada de la emisión problemática: «... pero yo creo que se debe hacer una evaluación de manera más global, abarcando más aspectos, como el de las actitudes».
- Una razón apoyada en un criterio normativo (de adecuación, de corrección moral, etc.): «El modelo que plantea la LOGSE señala que deben ser considerados los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales».
- Una conclusión, de la que se podía decir que era pertinente, posible o convincente: «Además es imposible no tener en cuenta otros aspectos del alumno, lo haces sin querer».

Por tanto, sus argumentos no pueden ser considerados, en la mayoría de los casos, lógico-deductivos sino adecuadamente lógicos, es decir, sustanciales como califica Toulmin.

Este tipo de argumentación señala, una vez más, cómo el Mundo de la Vida reclama su espacio, cuando se le constriñe con valores que responden a una lógica funcional. Los discursos que se suscitan en torno a la evaluación indican por su estructura de lógica informal que los criterios de lógica deductiva usados en el plano empírico de la «objetividad» no sirven para expresar ni el pensamiento de los profesores sobre la evaluación ni la descripción de sus prácticas. Expresión de protesta del lenguaje del Mundo de la Vida cuando se le quiere encorsetar con unos límites que no son de su ámbito.

4. *Otra manifestación de hasta qué punto los valores entroncados en el sistema han colonizado el Mundo de Vida de los profesores se evidencia en una falta de conciencia en los profesores respecto a la conexión entre su acción evaluadora y los valores sociales. En general, es de señalar la dificultad, manifiesta en el grupo de discusión, de extrapolar las consecuencias de su práctica evaluadora a la práctica social y a los fenómenos sociales actuales. La reflexión se centraba una y otra vez sobre la propia acción. El pragmatismo, la orientación hacia la acción práctica docente, ha sido una constante que ha dificultado la labor de contraste que procuraba la introducción de criterios analíticos sociales.*

La labor de deconstrucción como crítica ideológica se convierte en tarea ardua, en parte porque los profesores suelen entender dicha reflexión como

una acción cognitiva únicamente centrada en su práctica docente y, en parte, por la carencia –en la que algo habrá tenido que ver la formación inicial– de referentes analíticos teóricos posibilitadores de este tipo de reflexión.

5. Esta dificultad de conectar abiertamente el ámbito social con la práctica evaluadora se manifiesta, por ejemplo, en la forma de establecer los profesores la relación entre evaluación y poder.

La crisis de legitimidad y de sentido de la institución escolar encuentra una tabla de salvación en la práctica evaluadora. En coherencia con el resto de la vida social, sometida a criterios de racionalidad instrumental –como señalaba Weber–, la acción de evaluar proporciona poder y fuerza moral a los profesores, dotando de legitimidad su función docente y la existencia de la propia institución.

Esta era una de la patologías que ya indicaba Habermas en su análisis social y de la que los profesores muestran clara conciencia, expresada en el grupo de discusión una y otra vez.

Los profesores se lamentaban de esta falta de legitimidad y apuntaban a la evaluación como una de las pocas acciones docentes que les proporciona poder y legitimidad a su actividad frente a los alumnos y los padres. Unas veces la evaluación era descrita como «forma de estímulo para el estudio», otras como «forma de coacción para que el alumno aprendiera»... pero siempre con la conciencia cierta de entender que la evaluación es el resto de poder que le queda al profesor, en estos momentos de crisis de la propia institución. El poder y sus entresijos se manifestaban abiertamente en estas aseveraciones de los profesores.

La gravedad reside en que frente a los criterios de crítica ideológica de carácter social, los profesores no realizaban una extrapolación hacia el terreno de lo personal. El poder es lo suficientemente atractivo como para envelar la conciencia individual. Los profesores se resisten ante esta realidad...

6. Esta crisis de legitimidad genera otras «falsas creencias» que están arraigadas en la conciencia de los que evalúan. Efectivamente,

los profesores manifiestan la creencia, expresada explícitamente, de que la evaluación sirve para «seleccionar a los mejores para el mundo del trabajo». La realidad social contrasta con esta creencia cuando se conocen las quejas expresadas hacia el sistema educativo por parte del mundo del trabajo, o cuando se aprecian las divergencias entre las exigencias que el mundo empresarial plantea a los trabajadores y las finalidades y, principalmente, actuaciones prácticas de la actividad docente.

La necesidad de legitimidad en los miembros del sistema educativo es tan fuerte que estas creencias –como la de que la educación es el motor de la economía– se convierten en el soporte de «sentido» que proporciona la seguridad suficiente para mantener la acción docente. En la crisis sobre las metas educa-

tivas, señalada por Habermas en la intersección entre los procesos de reproducción cultural y el ámbito de la personalidad, encontramos una explicación a este fenómeno «patológico», que se acompaña de otros mitos relativos a la calidad y eficacia de la enseñanza y a la «fiabilidad» de la medida como justificación legitimadora de una práctica evaluadora objetiva. Cuestión, ésta última, que queda reflejada en los dos puntos siguientes.

7. *El concepto de calidad educativa va ligado al concepto de evaluación en el discurso de los profesores. Tal como se ha señalado en este estudio,*[121] *las teorías de la Evaluación se han hecho eco de un concepto que, en su origen, pertenece al subsistema económico (ámbito de la organización empresarial).*

Estas teorías forman parte del acervo cultural-profesional de los profesores, quienes en su formación inicial y permanente han recibido mensajes similares, como se recoge en el análisis de contenido de los documentos de las organizaciones internacionales europeas (realizado en el capítulo segundo de este informe). Este concepto, unido al de eficacia, se encuentra presente en los argumentos de los profesores del grupo de discusión. Cuando se aplica suele ser como referente, para valorar la adecuación o no de una práctica evaluadora que se considera problemática (recordemos el tipo de lógica informal empleada en las argumentaciones).

Pero como referente normativo que responde a los valores dimanantes del sistema origina contradicciones como las que se plantean los profesores en el debate: «¿Cómo lograr una evaluación que realmente contribuya a la calidad de la enseñanza?, ¿segregando del sistema a todos aquellos que no puedan dar razón de una información cultural necesaria para introducirse en el mundo laboral?,[122] ¿en verdad, la información que se evalúa es la necesaria para esta inserción laboral?, ¿qué sucede con los alumnos cuyas capacidades no les permiten acceder a este nivel instructivo?....». El Mundo de la Vida reclama su espacio una vez más.

8. *La falacia de la medida, reflejada en las teorías de la Evaluación, surge una y otra vez en el discurso del grupo de discusión. Por una parte se señalan las dificultades del medir objetivamente al no contar con instrumentos que lo posibiliten. La falacia pasa a mayores cuando se señala que la imposibilidad de alcanzar la ansiada objetividad radica en la imperfección de los instrumentos evaluadores empleados. Se mantiene la «ingenua» esperanza de que aparezcan –de mano de los expertos en evaluación (nueva falacia)– novedosos e innovadores instrumentos evaluadores que permitan el logro de la sacralizada objetividad.*

Dialécticamente, como antítesis de estas reflexiones, surgían en el seno del grupo *afirmaciones acerca de los límites de cualquier medida y las posi-*

121 Véase el capítulo segundo.

122 Téngase en cuenta que los profesores se refieren al nivel de Enseñanza de Secundaria Obligatoria. Se trata pues de un nivel obligatorio.

bles consecuencias segregadoras y alienantes de las mismas. Las necesidades de los alumnos ocupaban en estas aseveraciones su espacio de reclamo. La dialéctica estaba servida.

Ante la contradicción con lo anterior se volvía, en ocasiones, a la seguridad de la medida. *Como transfondo aparece el miedo a asumir la responsabilidad de echar por tierra las fuertes exigencias del sistema frente a las necesidades práctico-morales de los alumnos, frente al Mundo de la Vida.* El temor, la inseguridad, han sido fenómenos psicológicos expresados ante situaciones-límite planteadas en torno a la evaluación, en los debates del grupo. Estos fenómenos son, en último término, el reflejo del debate dialéctico entre los valores del sistema y los valores del Mundo de la Vida que, como se viene desarrollando, se da en la concepción y la práctica de la evaluación.

9. *La evaluación «fabrica» la realidad escolar y social. Esta es una de las últimas tendencias en las teorías de la Evaluación escolar y ya ha calado intuitiva y acríticamente en las concepciones del profesorado. La alianza indisoluble entre enseñanza y evaluación está presente en la mente de los profesores.*

En el grupo de discusión una y otra vez se volvía a la siguiente reflexión: «estamos sacralizando la evaluación cuando lo realmente importante es la enseñanza»; «al evaluar estamos señalando realmente lo que queremos que nuestros alumnos sepan», «es necesario mantener una coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa».

Frases como éstas apuntaban a esta *construcción del conocimiento* que desde la evaluación llevan a cabo los profesores. Mas, esta construcción carece de unos fundamentos reflexivos. Se enseña, se evalúa, señalaban los profesores, «pero no se tiene conciencia de adónde conducen los conocimientos enseñados/evaluados».

El planteamiento epistémico, propuesto como presupuesto, toma cuerpo en estas afirmaciones.

La dificultad –¿o quizá la «ideología»?– reside en que los profesores no son conscientes de su papel de agentes de construcción y selección del conocimiento. Y los intereses sociales, plasmados en la directrices administrativas, aportan dirección a estas prácticas evaluadoras y seleccionadoras del currículo. No se insinúa con ello que las funciones sistémicas sean capaces de dotar de «sentido» a las prácticas docentes, sino que los valores que se filtran a través de ellas llegan a formar parte de los esquemas interpretativos de los profesores, de su Mundo de la Vida. Y ahí sí que existe «sentido» y es donde encuentran las primeras su legitimidad.

10. *El concepto de evaluación formativa ha sido otro de los significados manejados por los profesores, pero en todas las ocasiones se detectaba una falta de información real respecto al contenido semántico original de este término.*

La divulgación teórica realizada en nuestro país –especialmente desde que se inició la experimentación de la reforma educativa que condujo a la LOGSE–, ha expandido una concepción errónea de este término, reflejada en el grupo de discusión.

El término «formativo» quedaba descontextualizado de la racionalidad instrumental en la que se forjó, como regulador de un proceso para la mejora de un producto, y era enfocado desde un punto de vista humanístico por los profesores, como una información que contribuye a la «formación personal» del alumno. Esta deformación conceptual impregnaba las afirmaciones sobre evaluación, cuando se derivaba en el terreno personal de los alumnos: «La evaluación debe servir para proporcionar información al alumno acerca de lo que necesita aprender, para estimularle y orientarle». Esta frase se oía habitualmente en los debates del seminario, y no era contraargumentada.

El término «evaluación formativa» ha sido un buen aliado para mantener la «ideología» respecto a la evaluación. Los deseos de los profesores de «no hacer daño al alumno», de «ayudarle personalmente», han encontrado hueco en esta expresión dotando de legitimidad y coherencia a algo que, por su origen, no puede tener coherencia con las necesidades personales: la función de selección, control y de mantenimiento de un poder asimétrico.

11. *En el plano de las interacciones profesor-alumno, establecidas en el proceso de evaluación, se aprecia una insistencia clara en considerar como finalidad prioritaria del acto de evaluar la detección de los errores o fallos en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Posteriormente, se añaden consideraciones referidas a la acción formativa de esta detección, para evitar futuros fracasos, para reorientar el procedimiento de aprendizaje o de enseñanza por parte del profesor, etc., pero sólo surgen leves referencias al empleo de la evaluación para describir logros o proyectar metas. Se trata de una nueva manifestación de la clara internalización de los profesores –y de los alumnos que se orientan hacia lo mismo– respecto a los valores de regulación/control que cumple la evaluación. La socialización de los alumnos tiene una clara orientación, al igual que pudiera plantearse en un proceso fabril: detectar fallos para rectificar y mantener la calidad del proceso y del producto.*[123]

Los profesores mantienen esta creencia a pesar de que la realidad cotidiana la ponga en entredicho. ¿De dónde procede si no la preocupación de los profesores por no frustrar a los alumnos? Comentario que les surge cuando se les pone frente a las consecuencias negativas que en el plano de la personalidad puede ocasionar la evaluación?

El Mundo de la Vida protesta ante el encorsetamiento al que se le somete cuando un proceso de interacción personal se transforma en un espacio de poder institucional.

---

123 Recuérdese el origen del concepto de «evaluación formativa».

12. *Los profesores señalan que cuando ellos quieren modificar el planteamiento de la evaluación eliminando notas, exámenes, valorando el proceso de aprendizaje de manera global, etc., los alumnos protestan ante ello y reclaman la «objetividad» de los procedimientos cuantitativos. Incluso los padres participan de esta reclamación.*

Esta protesta –acríticamente aceptada sin entrar en el debate sobre su causa– es empleada como pantalla, unida a las quejas por las difíciles condiciones de trabajo (exceso de alumnos, claustros numerosos, falta de formación en técnicas de evaluación, etc.), para justificar que no se puede actuar «contra el sistema». Lo que pudiera ser una manifestación crítica de una situación social, llega a convertirse en un mecanismo defensivo frente al riesgo que entraña asumir posiciones divergentes que exigen un esfuerzo imaginativo y cooperativo con otros profesores.

Al enfrentar esta posición, dentro del grupo de discusión, al fenómeno explicativo del individualismo posesivo que plantea Habermas como resultado de la crisis de motivación que se manifiesta tanto en el sistema social en general como en el educativo, las reacciones son de inseguridad o aceptación resignada. Como constante, en el plano de la sinceridad/veracidad del discurso, surge la expresión de malestar e incertidumbre que genera la acción de evaluar en los profesores. Se reconoce incluso la incoherencia entre los planteamientos personales y las actuaciones profesionales al evaluar.

13. *Por último, y quizá como colofón, señalar la profunda internalización del concepto de razón instrumental presente en el discurso de los profesores, principalmente al referirse a la acción evaluadora. La asunción de esta concepción justificaba las contradicciones más evidentes: manifestaciones de protesta del Mundo de la Vida frente a la alienación impuesta por el sistema. Cuando se derivaba en una situación de conflicto para el grupo, al proponer otras alternativas racionalizadoras –como la razón comunicativa– que confrontaban las posiciones mantenidas y provocaban la disonancia cognitiva en los planteamientos de los profesores, se volvía una y otra vez al refugio seguro de la racionalidad instrumental. Esta concepción justificada con expresiones: «hay que seguir evaluando», «no podemos enfrentarnos al sistema», etc., apuntaban al concepto de razón instrumental como pauta segura de acción.*

Ciertamente, la racionalidad comunicativa no proporciona posiciones cómodas, como se expondrá y demostrará a continuación.

RECONSTRUCCIÓN

El referente para proponer una reconstrucción en el tema de la evaluación en Secundaria Obligatoria es el concepto de acción comunicativa. Este constructo teórico ha servido de criterio a lo largo de todo el estudio. En primer lugar, como constructo analítico para detectar las patologías sociales e institucionales que son favorecidas por un concepto de evaluación escolar donde el referente es únicamente una racionalidad instrumental, así como para sacar a la luz las contradicciones que en el contexto de las organizaciones escolares se producen a causa de la priorización de los valores derivados del sistema al llevar a cabo la acción de evaluar a los alumnos. En segundo lugar, una vez realizada la deconstrucción de las concepciones y las prácticas evaluadoras, este mismo concepto de acción comunicativa se convierte en referente normativo de carácter crítico para realizar una serie de propuestas que pueden introducir, al menos, una brecha crítica en esos valores del sistema, ahora dominantes, que asfixian en numerosas ocasiones los reclamos del Mundo de la Vida de los miembros de la institución escolar.

Pero existe el grave riesgo de convertir la propia acción comunicativa en un mecanismo de mayor refinamiento en el logro de afianzar en el Mundo de la Vida de los miembros de la institución escolar valores de reproducción estructural –riesgo en el que han incurrido las teorías sobre recursos humanos aplicadas a la organización escolar–, si no varía el modelo de racionalidad con el que abordamos las interacciones comunicativas. Se trata de algo más profundo. Significa un cambio de paradigma: pasar de una racionalidad instrumental que propone la acción de evaluar como mecanismo de control, selección y regulación del sistema educativo y social, a una racionalidad donde la ¿evaluación? y en general la educación tengan como finalidad el establecimiento de mecanismos de entendimiento apoyados en argumentos cuyas acciones técnicas y estratégicas, regidas por criterios de razón instrumental, pasen por el filtro de un procedimiento argumentado y crítico con el fin de evitar que sus prioridades –alto nivel de

instrucción, cualificación en competencias profesionales, etc.– se antepongan a la formación del alumno/ciudadano en competencias comunicativas.[124]

A. *La acción de evaluar contiene unos aspectos técnicos –instrumentos, procesos, fases–, otros de carácter normativo –criterios de evaluación referidos a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, unidos a una concepción axiológica sobre la acción de evaluar (tipo de racionalidad)– y, por último, aspectos de carácter expresivo donde la coherencia y sinceridad de los implicados juegan un determinado papel. Estos tres aspectos son reflejo, como señalaba Weber, de las distintas estructuras de racionalidad que caracterizan la cultura moderna y que han derivado en una especialización en diversas esferas de valor que se han ido diferenciando en estructuras específicas a lo largo de su evolución durante este último siglo. La acción evaluadora, como la acción didáctica en general, cuenta también con estos tres momentos diferenciados (técnicos, normativos, y expresivos). Esta diversificación se ha reflejado en las opiniones expresadas en el grupo de discusión. Si bien, como ya se ha señalado, predominaban las proposiciones relativas a cuestiones de normatividad y veracidad sobre las primeras.*

¿Cómo conciliar estos tres niveles de conceptualización sobre la acción evaluadora? La mediación se halla en la acción comunicativa.

- Si se introducen procesos de comunicación argumentados en las cuestiones técnicas, se puede dar paso a que las necesidades práctico-morales de los alumnos encuentren un espacio en los instrumentos de evaluación y en el proceso formal del mismo;
- si los debates comunicativos apoyados en razones estructuran las cuestiones normativas, tendremos un referente criterial a la hora de evaluar;
- y si apoyamos nuestras pretensiones de veracidad sobre argumentos coherentes y pertinentes, podremos alcanzar acuerdos entre profesores y alumnos que den legitimidad a las valoraciones emanadas en ese encuentro.

B. *Cuando se introduce la acción comunicativa en las funciones sistémicas que desempeña la evaluación aparece una posibilidad de crítica que en las funciones de control y regulación no tenía cabida.*

No se trata exclusivamente de una vía procedimental sino de un cambio paradigmático acerca del modelo de racionalidad subyacente. Implica el paso de una racionalidad instrumental, como exclusivo referente para plantear la

124 Es necesario, además, el desarrollo de otras competencias relacionadas con la capacidad de entendimiento como las interactivas, lingüísticas (capacidad argumentativa), morales, cognitivas y de equilibrio de su personalidad. Sin éstas tampoco es posible el ejercicio de una acción comunicativa. El desarrollo de tales competencias es una de las tareas de la institución escolar (Gimeno, 1995).

acción evaluadora de los alumnos, a una racionalidad comunicativa, que si bien es de carácter procedimental –no absoluta– contiene también argumentos éticos y expresivos. Es decir, no sólo se refiere a las condiciones técnicas de la acción evaluadora y a sus razones sino que incluye el esquema axiológico de alumnos y profesores, quienes necesitan encontrar un modelo de justicia y ética que permita realizar esta acción docente sin extorsionar las necesidades personales de ninguno de ellos, especialmente de los alumnos que se encuentran en posición asimétrica respecto al profesor dentro de la institución escolar.

C. *La asimetría entre profesor y alumno no impide mantener el constructo normativo de acción comunicativa en el proceso de la evaluación.*

Ciertamente que no se puede hablar en puridad de acción comunicativa en las interacciones que se establecen entre alumno y profesor, pues las asimetrías entre ambos vienen dadas por los *roles* de la propia institución y también por las posibilidades cognitivas, expresivas e interactivas que posee el profesor frente al alumno, consecuencia de un desigual nivel evolutivo y formativo. Mas dicha asimetría tiene un garante –en cuanto que no debe ser utilizada como elemento de dominio o coacción– en la racionalidad comunicativa que subyace a una interacción basada en el entendimiento y apoyada en razones, ya que ésta incluye un criterio de universalidad que transciende el procedimiento argumentativo-comunicativo. Se trata del principio de ética comunicativa por el que el acuerdo alcanzado entre los participantes en una interacción no puede ser fruto de coacciones ni del ejercicio del dominio[125] sino que debe estar apoyado en argumentos que respondan al interés de cualquier persona que real o virtualmente se pudiera encontrar en esas mismas circunstancias (Habermas, 1991).

Por tanto, al introducir en las funciones de integración sistémica que cumple la evaluación el referente normativo de la acción comunicativa, las primeras pasan a un segundo plano[126] dejando un espacio abierto a la introducción de elementos críticos en esta función; es decir, cuando la evaluación se plantea como criterio valorar el aprendizaje del alumno respecto a procedimientos de crítica o a sus actitudes críticas respecto al conocimiento que se le enseña, o cuando se emplean instrumentos de evaluación como el diálogo argumentativo y crítico.

125 Conviene distinguir con claridad entre «dominio» y «autoridad». El «dominio» es una acción coactiva que responde a los intereses de aquel que detenta el poder. La «autoridad» se basa en el reconocimiento y la delegación por parte de alguien respecto a otra persona en quien reconoce una competencia o una fuerza moral, pero nunca fruto de la imposición.

126 La evaluación como tal siempre cumplirá dichas funciones pues responde a este planteamiento (es un medio de control y regulación) y no puede sustraerse a ellas. Cuestión distinta sería eliminar esta acción docente de los niveles obligatorios

ORIENTACIONES PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA EVALUADORA

Después de someter a una revisión crítico-ideológica los procesos de evaluación escolar cabe plantearse que en las acciones evaluadoras pueda hacerse posible abrir una brecha crítica, entendida ésta como la introducción de espacio para iniciar acciones comunicativas, devolviendo con ello a los miembros de la organización escolar la posibilidad de configurar su Mundo de Vida a través de acuerdos alcanzados por la vía del entendimiento, apoyado en argumentos y libre de coacciones. De esta forma, las necesidades morales de los miembros de esta organización podrían, al menos, ser priorizadas sobre las exigencias de conservación del sistema educativo y social evitando con ello los fenómenos colonizadores del sistema ya descritos.

Como vía de acceso a este propósito, se proponen las siguientes orientaciones:

• *Es necesario realizar un cambio en la perspectiva de racionalidad que adoptamos a la hora de conceptualizar tanto los procesos de evaluación como toda la acción didáctica en general, incluyendo la comprensión de las organizaciones escolares. Este cambio reside en la asunción de una racionalidad comunicativa, cuyas consecuencias más visibles se manifiestan en que la prioridad de la vida escolar –y social– se centra en el establecimiento de procesos de entendimiento libres de dominio y apoyados en argumentos convincentes; donde las formas de actuación de sus miembros sean establecidas en torno a criterios intersubjetivos y no a intereses de poder –ni social ni personal–. La evaluación en este caso puede recuperar –quizá hubiera que eliminar el término de «evaluación»– la posibilidad de convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos, pero siempre a través de instrumentos dialógicos y con una finalidad no prioritariamente instrumental, orientada a la consecución de resultados en la instrucción, sino en cuanto al logro de socialización del alumno en procesos de comunicación, reflexión personal y cooperación.*

• *La mayoría de los discursos que se generan en las acciones comunicativas empleadas en los procesos de evaluación no responden a la pretensión de verdad sino a la de normatividad y, en todo caso, a la de veracidad. Se originan también discursos de carácter técnico cuando se remiten a cuestiones relativas a procedimientos e instrumentos. Confundir la pretensión de validez a la que se hace referencia cuando se habla de criterios de evaluación (normatividad) con la que fundamenta el discurso técnico (racionalidad instrumental y pretensión de verdad) introduce conflictos en la comunicación que dificultan el entendimiento. Pretender hablar de evaluación «objetiva» es una falacia «ideológica».*

• *La evaluación ha de ser fruto de acuerdos intersubjetivos (alumnos, profesores) de manera que el conocimiento válido que determina sea fruto de acuerdos dialógicos.*

• *La evaluación, al poner el acento en determinadas capacidades –procedimentales/argumentativas y actitudinales/de crítica ideológica– ha de servir para que se pongan en cuestión algunos contenidos del currículo que son fruto de valores sociales de dominio.*

• *Los criterios y procedimientos de evaluación deben ser resultado de acuerdos intersubjetivos y argumentados entre los profesores del centro, poniendo el acento en aquellos contenidos que configuren un saber eficaz, entendida esta eficacia como «saber crítico» de los alumnos.*

• *En la evaluación deben primar los criterios referidos a actitudes de formación personal (solidaridad, cooperación...) y cívica (saber participar, argumentar, ser tolerantes...) del alumno, dándoles la importancia real y la prioridad que estos valores han de tener en la capacitación para un futuro profesional, y social, evitando la sobredimensión de la información sobre la formación general del alumno.*

• *Los criterios de evaluación deberán pasar también por el tamiz del acuerdo intersubjetivo con los alumnos, fundamentado sobre argumentos pertinentes –cuya única coacción proceda de la fuerza del argumento–, particularmente en los criterios referidos a contenidos actitudinales.*

• *Los instrumentos de evaluación deberán tener un carácter dialógico de manera que contribuyan a que los alumnos se forjen unos patrones de pertenencia a grupos humanos cuyos soportes socioculturales y políticos sean de naturaleza comunicativa (argumentativa, democrática con referencia a argumentos).*

• *Los instrumentos que se van a utilizar en los procesos de evaluación al ser de carácter dialógico (debates críticos sobre contenidos culturales, entrevistas, asambleas, etc.) deben servir para socializar a los alumnos en aquellos valores dialécticos y argumentativos posibilitadores de una acción comunicativa en el plano social y por tanto favorecedores de una posición crítica.*

• *A través de estos instrumentos evaluadores (dialógicos) el alumno podrá internalizar los valores sociales inmanentes a tales instrumentos (conocimiento basado en acuerdos intersubjetivos, formas de vida democráticas, etc.).*

• *Si el alumno es evaluado respecto a sus capacidades para la crítica –que incluyen la información cultural, la capacidad para argumentar y contraargumentar y la sensibilidad social para detectar la injusticia y las situaciones de dominio y sufrimiento–, aprenderá en qué consiste el espíritu crítico y a valorar éste como parte del acervo cultural y de riqueza personal.*

VI. APÉNDICE
FRAGMENTOS
REFLEXIONES
SOBRE EL PROCESO

Las reflexiones recogidas en este apéndice constituyen un material con entidad propia en ocasiones, mientras que en otras remite al anterior texto. Consecuentemente con el planteamiento deconstructivo y con la intertextualidad expresada en el primer capítulo, este material constituye un conjunto de breves textos que remiten al texto global que le precede de una forma asistemática, tal como se iban generando diacrónicamente a lo largo del proceso seguido. Aquí se reflejan las dudas, cuestiones e intuiciones que han ido surgiendo durante el desarrollo del estudio. Algunas de ellas todavía están irresueltas y otras desestimadas. Solamente algunas de estas cuestiones han llegado hasta el texto definitivo. Esto sólo significa que se ponen a disposición de un debate, para que puedan ser contraargumentadas y revisadas desde una posición dialéctico-negativa, de manera que se pueda seguir avanzando en el proceso de conocimiento iniciado sobre el fenómeno de la evaluación de alumnos.

Primer objeto de interés: la historia social de cualquier significado

El estudio de cualquier fenómeno educativo tiene que estar referido a los fenómenos sociales que en él se reflejan. No cabe hablar de cuestión alguna en educación, aparentemente técnica, sin tener presente a qué creencias o significados sociales hace referencia.

Si se trata de proponer una metodología de comprensión de cualquier fenómeno educativo no cabe, exclusivamente, centrarse en los valores del profesor o en sus creencias personales o biográficas. Si bien éstas responden al mundo interpretativo social del que éste forma parte, no son suficientes. Los significados psicológicos que descubre la etnografía presentan una visión de la realidad social, subyacente a esos significados, quizá miope. Además, debido a la complejidad que presenta cualquier vivencia psicológica y su expresión, es fácil perderse entre la maraña, olvidando que este individuo o individuos pertenecen a una comunidad cultural que ha influido en la configuración de su, en apariencia, pensamiento «individual». Como señala Adorno, la subjetividad del indivi-

duo queda configurada por los valores y significados que posee su comunidad de vida, aunque, a la vez, su propia intervención reflexiva sea capaz de remodelar estos esquemas previos. Esto, desde un punto de vista más conductista lo señaló ya el interaccionismo simbólico en sus orígenes, pero olvidando algo que era determinante en la creación de significados: el lenguaje, posteriormente retomado en la interacción comunicativa.

Todo ello conduce a considerar fundamental partir de un análisis-correlación de las prácticas escolares con su historia social: cuándo surgieron, a qué creencias sociales respondían, a qué intereses y de quiénes y cómo llegaron hasta el discurso y la praxis educativa.

Centrándonos sobre el fenómeno de la evaluación éstas podrían ser las cuestiones iniciales:

- origen del término;
- cuándo se comienza a aplicar en el sistema educativo;
- valores sociales que le respaldan: papel de la ciencia en la sociedad, planteamientos sociopolíticos vigentes cuando se genera el término y en la actualidad, creencias sociales que amparan estos planteamientos políticos y enlace de éstos con los conceptos de evaluación, valores que ya se han generado tanto en la sociedad como en el cuerpo profesional que han legitimado las concepciones actuales sobre evaluación...;
- lenguaje de la normativa legal al referirse a evaluación;
- lenguaje del profesorado al hablar sobre ella: justificaciones, significados, creencias profesionales,...;

En este análisis es fácil y probable perderse entre los significados individuales o de pequeñas comunidades, como muestra la etnografía, y los significados predominantes socialmente.

Réplica a esta primera cuestión partiendo del origen del término evaluación

El término «evaluación», tal y como se ha expuesto en el segundo capítulo, es usado por Rufino Blanco en la literatura pedagógica de los años veinte de este siglo, pero el concepto de evaluación como sinónimo de examen, entendido éste como instrumento de la acción evaluadora, comienza a utilizarse en la Edad Media, unido a la evolución de las universidades en Europa. Durkheim (1992, 170), recuérdese, lo relataba de este modo:

> Toda la vida del estudiante está dominada por el sistema de grados y exámenes que le abren o prohíben el acceso [...] basta con echar una ojeada, incluso superficial sobre la historia, para darse cuenta de que los grados y exámenes son de origen reciente: la antigüedad no conoció nada parecido. Entonces sólo se iba a escuchar a un maestro porque era famoso y sin que su valor fuera certificado por medios académicos. Incluso no hay en latín ninguna palabra que exprese exactamente la idea de examen, tampoco la idea de grado. La palabra y la cosa sólo aparecen en la Edad Media con la Universidad.

Respecto al motivo que da origen a la aparición del examen como instrumento selectivo y de valoración del estudiante, Durkheim ofrecía, a su vez, la siguiente respuesta:

> [...] el sistema de grados y exámenes es producto de la organización corporativa. [...]. El grado por excelencia es aquel que da acceso a la corporación en calidad de maestro. El examen procede de que la corporación es un cuerpo cerrado y no se abre a nuevos miembros más que si éstos cumplen unas condiciones determinadas, no hay ninguna corporación que no someta a pruebas previas a cualquiera que pida entrar en ella. El *dignus est entrare*... es la fórmula que quizá resume mejor el principio fundamental de los exámenes universitarios (*ibídem*, 174).

Si bien, el mismo Durkheim puntualiza que tampoco hay que exagerar el valor y el alcance de los exámenes de entonces, porque las ceremonias y rituales ocupaban el lugar principal de aquellas pruebas selectivas.

El hecho de que el origen del examen, en esa primera época en forma verbal, se explique por la necesidad de las corporaciones de controlar el acceso de los aspirantes al grupo profesional de los maestros, es un indicativo ya de la naturaleza selectiva que tiene la evaluación –o su sinónimo, el examen– desde su origen. El concepto de selección va unido al deseo de controlar. Control que desde este primer momento histórico es ejercido por aquellos que tienen un poder aunque éste sea simplemente el de formar parte de una corporación y, por tanto, sentirse con el derecho de impedir el ingreso en la misma a individuos indeseables para el mantenimiento de esta asociación.

Este origen explica la naturaleza funcional de la evaluación, dentro del sistema educativo. Nace con el fin de seleccionar individuos con destino a una determinada función. Y esta selección es realizada por aquellos que tienen poder para ejercer el control. La *función de control y selección* va a estar presente a lo largo de la evolución de la praxis evaluadora.

Segundo objeto de interés: sobre la finalidad de la investigación realizada sobre la evaluación de alumnos

Otra cuestión que preocupa es el *qué se pretendía* con esta investigación y con el libro que recoge lo relevante y que usted, lector, está acabando de leer. Si solamente se quiere intentar teorizar, desvelar las concepciones sociales, educativas y escolares que gravitan sobre la evaluación y describir cuáles son las correspondientes a los profesores acerca de la evaluación educativa, o también se pretendía transformar dichas concepciones e influir sobre las del lector.

Si se es coherente con el planteamiento teórico-crítico, la teoría realmente válida es aquélla capaz de transformar las situaciones sociales de injusticia, es decir, aquella que desvela los mecanismos ocultos de poder y busca alternativas al dominio.

Pero, primera llamada de atención, inicialmente se deberá analizar qué es el poder. Si se entiende el «poder» desde la perspectiva marxista o incluso foucaltiana de carácter dicotómico, donde la realidad social queda dividida entre aquellos que poseen una situación de privilegio y ejercen un uso arbitrario de la capacidad de decisión de que disponen y por otra parte, los oprimidos –consciente o inconscientemente– por los intereses minoritarios de los primeros, es difícil avanzar.

El poder forma parte de las relaciones humanas, está inscrito en la naturaleza biológica de la especie humana y va unida a la necesidad primaria de supervivencia. La diferencia entre nuestra especie y la de cualquier animal es que el hombre ha desvirtuado, a causa de su capacidad reflexiva, esta necesidad primaria y ha aprendido que le gusta someter a otros para apropiarse de sus bienes y para sentirse poderoso. Esto quiere decir que las relaciones de dominio y de subordinación están entremezcladas en todo el tejido social, tanto en las relaciones grupales como en las individuales. «Poder» en un sentido negativo será, pues, cualquier abuso por parte de alguien con mayor capacidad (física, económica, política, cultural...) para subordinar a otro u otros a la satisfacción de sus propios intereses desechando, ignorando o avasallando, los de aquellos sujetos, objetos de dominio.

Pero es necesario tener en cuenta otra dimensión de este concepto y es el de las consecuencias que producen las relaciones de poder-dominio. Consecuencias de carácter simbólico como la creación de necesidades materiales o psicológicas (por ejemplo, el consumo) o la generación de significados legitimadores de esas relaciones controladoras.

En síntesis: estudio del poder *como relación* y en *sus consecuencias materiales (institucionales) y simbólicas.*

Tan limitada disquisición permite afirmar que, en lo que a las pretensiones de la investigación se refiere, el criterio de crítica ideológica no sólo ha de quedar referido a cuestiones estructurales sino también microsociales y, ciertamente, donde siempre quedan plasmados estos mecanismos de dominio es en el lenguaje. Por ello, las formas comunicativas –formas verbales y no verbales– deberían ser el objeto principal de análisis de cualesquiera prácticas evaluadoras. Ahora bien, tales mecanismos dominadores han de ser puestos en relación con aquellas concepciones sociales que han hecho posible el que éstos tengan lugar en los espacios interpersonales.

Bien, no obstante, la pregunta primera sobre qué pretendía, en concreto, esta investigación sigue aún sin respuesta, aunque la respuesta ya esté dada en el momento en que se parte del concepto de Teoría Crítica. Pero, a su vez, este punto de partida origina una nueva pregunta:

¿Tiene capacidad la propia metodología empleada en la investigación para transformar en los profesores esas concepciones iniciales sobre la evaluación

que hayan sido objeto de crítica ideológica? Es decir, si aplicamos una metodología de carácter teórico-crítico a la hora de investigar un fenómeno social, ¿se puede transformar críticamente ese mismo fenómeno?, ¿sería, en todo caso, lícito? Las dudas son, sin duda, muy considerables pero, por otra parte ...

Si se plantea esta pregunta es porque en realidad se parte de las siguientes hipótesis preteóricas que convendría contrastar:

Hipótesis 1: Los profesores no son conscientes de la transcendencia social de la evaluación educativa, ni de cómo ellos pueden influir de diferente manera sobre el conjunto social según las formas de evaluación que adopten, pero especialmente, según el modelo de racionalidad que proporcionen sentido a estas formas. Por supuesto que estas formas tendrán siempre detrás unas concepciones sociales y personales determinadas.

Si se desvelan las redes de poder en que los profesores están entremezclados y la transcendencia de sus acciones para que esta red se haga menos tupida o menos densa, los profesores podrán comenzar a actuar de una forma más constructiva desde el punto de vista crítico. Ello no implica que lo hagan necesariamente, a pesar de la confianza ilustrada en la capacidad volitiva que tiene el pensamiento cuando va unido a la conciencia crítica, es decir, a la vivencia interna de que aquello «no puede ser» así.

Hipótesis 2: Una metodología de investigación que determine las fases y el proceso de análisis según unos presupuestos teórico-críticos y que incluya unos criterios interpretativos de carácter crítico, dará lugar a unas conclusiones más transformadoras que otros métodos en cuya base epistemológica no existan estos mismos planteamientos. Es decir, el método condiciona el tipo de resultados.

Pero, segunda llamada de atención: se están utilizando una serie de términos como «transformación» y «progreso» que es preciso clarificar.

No se entiende «progreso» desde el punto de vista acumulativo y lineal de la Filosofía de la historia hegeliana y posteriormente marxista. Se contempla desde la perspectiva ilustrada –y su dialéctica– de que el ser humano al desarrollar su potencial de racionalidad instrumental es capaz también, y a su vez, de desarrollar una capacidad de razón práctico-moral que le permita subordinar los intereses de progreso material al beneficio general de esos bienes. Esto es una esperanza «ilustrada», insistimos. No tiene más base que la propia esperanza en sí (el deseo de esto) y el conocimiento de la evolución de la humanidad. A pesar de todos los retrocesos y de su evolución dialéctica, la humanidad ha llegado a generar unos significados en forma de valores que son, desde el punto de vista de la atención a las necesidades generales, base de la moral, más perfectos. Es decir, el hombre tiene conciencia y lo plasma en sus leyes, de que la sociedad es algo más que una comunidad cultural o histórica y cuando una nación elabora su constitución lo hace en torno a criterios universalistas. La con-

ciencia «universalista» reflejada en las constituciones es un indicio de racionalidad práctico-moral, correspondiente a un nivel de «moral postconvencional».

Pero, en realidad, donde se aprecia un proceso acumulativo, que ha contaminado el concepto de «progreso» social, es en la esfera de la racionalidad cognitiva y en su aplicación técnica. Weber señalaba como principal característica de la modernidad la diferenciación de subsistemas con una lógica interna propia, que él denomina «complejos de racionalización». Estos obedecen a diferentes tipos de racionalidad: de la racionalidad cognitivo-instrumental dependen la esfera de la ciencia, la técnica y las técnicas de intervención social; de la racionalidad práctico-moral dependen las esferas del derecho y la moral; de la racionalidad práctico-estética, las esferas del arte y el erotismo.

En realidad, la evolución acumulativa se produce básicamente en aquellas esferas que dependen de la racionalidad cognitivo-instrumental. De ahí que la idea de progreso se homologue con éstas y se considere que éste responde a una evolución progresiva planteada en relación con la acumulación de saber. Pero la historia social demuestra que esto no es así. Bien es cierto que el derecho y la moral se encuentran en una etapa, desde el punto de vista estructuralista, superior a otras anteriores. El derecho, seguimos con Weber, ha pasado de una formulación religiosa a una tradicional y, hoy en día, el derecho moderno se apoya sobre unas bases de moral postconvencional. Porque, efectivamente, determinados sectores de la sociedad, a causa de la evolución cognitiva de la especie humana, han alcanzado la etapa de moral postconvencional. Esta idea sigue respondiendo a una lógica estructuralista de estadios evolutivos superiores unos a otros que no deja de estar influenciada por la misma idea de progreso que nos ocupa. Véase en Kholberg un ejemplo.

Pero los análisis sociológicos desvelan unas formas de vida que no están siempre en consonancia con el ritmo de desarrollo evolutivo que presentan las esferas cognitivo-instrumentales. Los subsistemas diferenciados que se han generado a partir de estos complejos de racionalización, como la economía y la administración, regidos por los medios de control «poder» y «dinero» –ahora es Parsons quien nos ocupa–, han llegado a invadir con sus valores y significados otros subsistemas más incardinados con el «Mundo de la Vida social» y que se rigen a través de procesos comunicativos, como sucede con la institución escolar. Es el síndrome habermasiano de «colonización del Mundo de la Vida».

Y retornando al concepto de progreso, el que aquí se propone no es pues un concepto determinista que sigue una evolución lineal y acumulativa, sino que, por el contrario, busca un contenido alternativo a este término y que tenga como criterio de referencia no sólo una racionalidad instrumental sino también una práctico-moral y esta fusión se da en la razón comunicativa. De ahí que se entienda cuando se habla de transformación, la pretensión de querer alcanzar una forma alternativa de vida, organizada sobre el referente racional de la razón comunicativa.

Contribuir a sentar alguna de las bases de este tipo de racionalidad supone así coadyuvar en la transformación y la mejora del sistema educativo.

Réplica a los objetos primero y segundo de interés: Finalidad de la investigación

El estudio del poder como relación, y en sus consecuencias materiales (institucionales) y simbólicas.

a) Efectivamente, no es que sea necesario poner las «formas comunicativas» en relación con las concepciones sociales y las consecuencias institucionales es que: las formas verbales y no verbales, como objeto de análisis, no son suficientes. Estas formas verbales y no verbales como «formas comunicativas» escolares tienen un carácter singular que hay que desvelar. Están conformadas por un lenguaje propio de las instituciones escolares que tiene una naturaleza y unas funciones distintas a «otro» tipo de lenguaje. No es sólo un habla específica, es una lengua propia. El lenguaje escolar como mecanismo de dominio lo es porque se da en la institución, dado que no tiene existencia propia si no es en el seno organizativo institucional. No es que tenga consecuencias institucionales, es que lenguaje e institución configuran un todo. En este sentido se entiende necesaria una comprensión del lenguaje imbricada en la deconstrucción organizativa de la institución escolar que permita comprender el significado de la evaluación en sus distintos referentes, funciones, procesos, procedimientos, sentidos,... que permita comprender el significado de la evaluación como manifestación o componente del fenómeno escolar.

b) Ahora bien, metodológicamente habrá, no que distinguir distintos subobjetos de investigación, sino interponer distintas perspectivas de análisis del *todo-fenómeno* (caso). Y, evidentemente, la metodología de comprensión no es únicamente etnográfica o fenomenográfica sino además, biográfico-organizativa, cultural-organizativa, económico- organizativa, social-organizativa, organizativo-organizativa y organizativo-sistémica. «Mundo de vida» y sistema, pero a la vez, micro-sistema y «mundo de vida» en el marco organizativo.

c) Sobre la transformación.

— Por exigencia del objeto social habrá que recurrir a un contraste constante en un mismo criterio entre componentes de distinta índole: ideológicos, sistémicos, organizativos, institucionales; teóricos, prácticos;... Los criterios deberían ser tan complejos, mutantes y constantes como lo es el propio objeto de investigación.

— Por exigencia del mecanismo ideológico, organizativo e institucional de legitimación, reproducción, selección, regulación y escolarizador que es la evaluación, será necesario incluir en cada criterio las implicaciones del proceso evaluador.

— Por exigencia del vehículo lenguaje-comunicación será preciso considerar en cada criterio los indicadores que manifestarán la concreción del fenómeno en unos u otros sentidos. Y así sucesivamente.

c.4) Respuesta concreta a una duda sobre si una metodología de carácter teórico-crítico puede transformar, igualmente de manera crítica, el fenómeno social investigado.

Primera reacción afectiva: se entiende que tal duda es una manifestación de la ingenuidad del investigador social y, en este sentido, cabe dudar de que una metodología de investigación sea capaz de transformar, y además críticamente, una realidad social, a no ser como el planteamiento inquietante y esperanzador de cualquier otra creencia religiosa o sectaria.

Segunda reacción, la argumentación: Sí, es posible transformar críticamente el fenómeno, pero no tanto por la propia metodología en sí, sino por la utilización interesada que se haga de la metodología. Cabe dudar sobre la existencia de una metodología «de carácter teórico-crítico», de la misma manera que se ha de dudar sobre la maldad de origen de una metodología «de carácter teórico-convencional-conformista-conservador». El carácter crítico o no, no está en la metodología sino en el uso que se haga: en la intencionalidad, finalidad e implementación que investigador, investigados y *corpus* teórico realicen, en la «construcción del conocimiento que se fragüe». De ahí que, por ejemplo, la utilización de un cuestionario no contradice la metodología porque el uso y el tratamiento de la información obtenida es distinta, aunque se termine aplicando una «corrección» estadístico-descriptiva. El problema sigue siendo, sin embargo, triple: ¿es ética y legítima la utilización de metodología y objeto para transformar?, ¿quién determina que, en este caso, el fin justifica los medios?, ¿puede osar un grupo de investigación en erigirse en transformador aunque se cuadricule la transformación en criterios-casillas ideológicos? Y volveríamos así a un debate, suficientemente descrito aunque no resuelto por la propia filosofía de la ciencia y epistemología del conocimiento social. La formulación del problema ha de ser en este caso, y en la posición de réplica, menos pretencioso: dado un proceso de investigación en el que se pretende interpretar y valorar un fenómeno social (escolar y evaluador) y que goce de todas las bendiciones teóricas, metodológicas, procedimentales y actitudinales, ¿se es capaz de interpretar y valorar efectivamente el fenómeno? Dicho de otro modo, si la transformación crítica exige primero de un conocimiento crítico compartido, la metodología que se elabora a la vez que se aplica, ¿se manifestará como capaz de permitir la interpretación y crítica al menos del equipo investigador, para que este equipo investigador sea consciente de la posibilidad de transformar críticamente el fenómeno social investigado?

Tercera reacción, la tangente: Esta duda es precisamente una de las hipótesis que se debe demostrar o no en una investigación determinada.

— Es en el penúltimo sentido en el que persiste una duda metodológica: hay problemas metodológicos, en sentido estricto, no resueltos. Pero no exclusivamente los apuntados en la literatura al uso, sino a la posibilidad o no de exponer, justificar y demostrar la viabilidad y pertinencia, en la propuesta metodológica, de una nueva definición del objeto de investigación: sabido es, ¿cómo aterrizar en el vuelo de una metodología en la interpretación teórico-crítica en el *poder* de las propias organizaciones escolares? o dicho de otro modo, ¿cómo hacer estallar la institución desde la Teoría Crítica, el método comparativo constante y la teoría de la Organización Escolar?

d) Aproximación al contraste de las hipótesis preteóricas.

— El escaso conocimiento científico y el «escaso saber» disponibles sobre la transcendencia social del fenómeno escolar y de la evaluación educativa nos permite afirmar muy poco sobre la transcendencia de la evaluación. Desconocemos el fenómeno. Mal se puede confiar en la capacidad volitiva de la conciencia crítica, si sólo existen en el plano teórico intuiciones y actitudes. Si se desvelan significados y redes de poder, en el marco organizativo, a través del pretexto de la evaluación, este conocimiento generado permitirá proponer pautas que faciliten la posibilidad de reflexión –de entrada, crítica o no– sobre la evaluación que vaya más allá de la aplicación rutinaria, acomodaticia o resistente de la normativa vigente en cada momento.

— Investigador y método condicionan, en un círculo cerrado, el tipo de resultados. La primera pretensión por el momento podría ser únicamente el incitar a generar un tipo de conocimiento distinto en Ciencias Sociales en lo relativo a nuestro objeto de investigación. Es una réplica igualmente ilustrada, incluso ilusoria: si los investigadores sociales son conscientes..., ¿se transformará algo, al menos en la propia comunidad de los investigadores sociales?

Una réplica muy concreta al concepto de progreso que va a conseguir hacer manifiesta la flagrante contradicción de lo que se acaba de decir en el párrafo anterior: los criterios universalistas reflejados en las constituciones, ¿reflejan progreso o responden a nuevas necesidades de legitimación?

A propósito de «progreso y colonización»: ¿Se puede afirmar que el mismo referente racional de la razón comunicativa, como alternativa de vida y progreso, es igualmente válido en las organizaciones escolares?, porque de ser así, alcanzada la utopía, desaparecería la institución escolar al quedar sustituida por un Mundo de Vida comunicativo, y en el progresivo proceso de transformación y mejora hacia la desinstitucionalización, los criterios no podrían ser los de la acción comunicativa, dado que entonces, no existiría repercusión sobre la natu-

raleza sistémica, a no ser que en otro círculo vicioso, entendamos que el progreso ilustrado cambiaría también –por ósmosis– el sistema. El referente de la acción comunicativa debería, quizá, ser reconstruido desde una acción comunicativa, en todo caso, en el doble referente escolar y en los niveles macro y microsociológicos. La alternativa de la acción comunicativa escolar no es correcta, pero es preciso mantener la formulación del problema: con el referente un tanto contemplativo y agradecido de la acción comunicativa, una vez más, colaboramos a una colonización más sutil y, por lo tanto, a un mantenimiento más consolidado del *statu quo*.

Tercer objeto de interés: presupuestos epistemológicos, explícitos e implícitos, que configuran esta investigación relatada

Uno de los problemas en la aplicación de un método etnográfico o fenomenográfico –el método comparativo constante, por ejemplo– es el de los presupuestos epistemológicos en que se mueven ambos.

Su origen se encuentra en la fenomenología de Husserl y éste todavía está sujeto a las premisas de la Filosofía de la conciencia, donde el sujeto se relaciona con el objeto, y concibe la realidad en tanto que construida subjetivamente en esta relación sujeto-objeto. Cuando se trata de estudiar los significados de los participantes en una investigación, se parte de la teoría del significado intencional. Es decir, el sujeto elabora unos significados subjetivos desde su relación interna y externa con el mundo, y estos significados son contrastados con los de otros sujetos que han construido igualmente su propia realidad. El contraste de significados subjetivos da la clave de los significados reales. Pero este planteamiento choca con el interés emancipatorio, de transformación. Por una parte, estas interpretaciones subjetivas, de las que participa el propio investigador, dejan a un lado el medio sobre el que se producen: el lenguaje. Por otra parte, este lenguaje se utiliza en situaciones de comunicación, intersubjetivas, que realmente configuran los límites de los significados. La intersubjetividad es la base de la negociación inicial o de la técnica de la triangulación y del contraste. Y si se está de acuerdo con el planteamiento habermasiano –heredero de Austin y del último Wittgenstein– de que con el lenguaje hacemos cosas y que los significados se construyen en esta interacción, es decir, en la intersubjetividad, los anteriores planteamientos metodológicos quedan escasos.

Unido a lo anterior, el análisis de cualquier fenómeno que se produzca en el contexto escolar –la evaluación, en este caso– no puede olvidar que tal contexto es institucional y, por tanto, deberá tenerse presente esta condición. Un enfoque fenomenológico sólo contempla una parcela del fenómeno, pero en la construcción de los significados existe una influencia de aquellas cuestiones institucionales –estructurales, en consecuencia– que sirven de soporte al Mundo de