



EVALUACIÓN ESCOLAR Y DESIGUALDAD SOCIOEDUCATIVA

Óscar Lennon del Villar

Si se considera que los resultados del aprendizaje escolar se distribuyen de manera marcadamente desigual entre los alumnos de distintos grupos o clases sociales, y que los niños que proceden de los sectores de menores ingresos y nivel de instrucción son los más afectados, por la repitencia, la deserción y el fracaso escolar, cabe por cierto preguntarse acerca del papel que en ello juegan los procesos de evaluación, que hoy ocupan un lugar central dentro de los procesos escolares. Bien vale la pena recordar, a este respecto, lo que dijera no hace mucho Jerome Bruner (1999), en el sentido de que *“la evaluación que se practica en el aula no ha contribuido al éxito de los niños que pertenecen a los sectores socialmente desfavorecidos”*. Tal es la cuestión que se intenta abordar y clarificar en el presente trabajo, que implica necesariamente una reflexión inicial acerca de la naturaleza misma de la evaluación, de sus dificultades y del significado que reviste en el ámbito de la escuela y sus actividades específicas.

En torno a esto último, a la importancia que tiene la evaluación en el seno de la institución escolar, conviene desde luego tener presente el modelo explicativo que propusiera Doyle (1990) acerca de la vida en el aula, la que estaría siendo constantemente regida por la naturaleza evaluativa de todos los sucesos que en ella se producen; y eso es lo que define primordialmente la significación de éstos, tanto para el docente como para los alumnos. A su juicio, el quehacer de la sala de clases consiste sobre todo en el intercambio más o menos permanente que se da entre actuaciones del alumno, por una parte, y calificaciones del profesor, por la otra. En función de este intercambio se estructuran las tareas académicas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los comportamientos de los actores involucrados en ellos igualmente. Se trata, por lo demás, de un punto de vista que está presente, asimismo, en otros autores del campo educativo, por ejemplo en Fernández (1994), quien señala que *“la evaluación condiciona y determina la vida académica, dentro y fuera del aula, en todos los estamentos educativos, desde el trabajo de los estudiantes o la labor de los docentes individualmente, hasta las decisiones políticas al más alto nivel”*.

Todo lo anterior pone de manifiesto el hecho de que el universo escolar es un ambiente que está profundamente marcado por lo evaluativo, de manera que la obtención y la asignación de notas constituye el trasfondo implícito e ininterrumpido de casi todo de lo que allí se hace. Desde ya, esto se traduce en numerosas consecuencias, entre las cuales se pueden mencionar las estrategias que elaboran y usan los alumnos para responder a la evaluación de la manera más adecuada; o el hecho de que el interés por el conocimiento mismo tiende a menudo a ser reemplazado por el propósito de alcanzar una buena nota; o las expectativas que se forman los maestros acerca del rendimiento probable de sus alumnos, las que por lo demás ejercen un efecto a menudo negativo sobre éste, como lo ha reiteradamente demostrado la investigación educacional. Todo tiende a indicar, por lo demás, que cuanto más grande sea la frecuencia de las calificaciones, tanto más acentuadas son las consecuencias que se derivan de la modalidad escolar actual de evaluación, la que *“incide —dice Gimeno Sacristán (1995)— sobre todos los elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican”*, entre otros. Por ello, no es posible considerar que se trata de dos instancias distintas y separadas. Cabe recordar, por añadidura, que la actividad evaluativa ocupa un

tiempo importante de las tareas que tienen lugar en las aulas, lo que también ha sido puesto en evidencia por los trabajos de las ciencias de la educación.

Pero no es solamente al interior de las salas de clase que se manifiesta esta influencia tan considerable de la evaluación, como se desprende del texto recién citado de Fernández (1994). De hecho, dicho punto de vista había sido formulado ya con anterioridad, en particular por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977), quienes señalaban justamente que la evaluación *“domina la vida escolar, y no solamente en lo referente a los agentes implicados en ella, sino también porque condiciona la organización y funcionamiento de la institución”*. Así, un sistema de enseñanza organizado en función de grados o etapas sucesivas, que presupone además una relación de correspondencia entre las edades de los alumnos y los diferentes años del itinerario escolar, es indisociable de un sistema de evaluación al que le incumbe la función de regular el paso de los estudiantes de un grado a otro, y su carrera escolar por ende. De manera que es toda la estructura del sistema escolar la que está relacionada con los procesos de evaluación que allí se realizan, lo que constituye, por lo demás, una construcción histórica que es característica de la época moderna, ya que la pedagogía indeferenciada de la Edad Media ignoraba la idea de una relación entre *“las capacidades y las edades”* (Ariés, 1960). En esa época, la escuela todavía no se ha convertido, en esa *“especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su extensión a la operación de enseñanza”*—como lo destaca Michel Foucault (1976)— mediante el cual se instala *“una comparación perpetua de cada uno con todos los demás, que es a la vez lo que le permite medir y sancionar”*.

En lo concerniente a las consecuencias externas o no escolares de la evaluación calificatoria que se practica en la escuela, es conveniente tener presente asimismo que ella adquiere una relevancia cada vez mayor en el seno de la sociedad, en particular como resultado de la relación que mantiene con el mercado laboral, y de las transformaciones que ésta experimenta a medida que se extiende la cobertura educativa en los niveles más avanzados del sistema escolar. En virtud del incremento progresivo de la exigencia educacional que se produce en todos los niveles ocupacionales, la certificación escolar de *“valía”* pasa a tener una significación especial, que es percibido como tal por una parte cada vez más importante de la población, lo que explica en parte el hecho constatado por Perrenoud (1990) de que la educación escolar *“se convierte en principio de jerarquía cultural a escala de la sociedad global, [...] en norma de excelencia universal, reconocida incluso por quienes no van a la escuela o no alcanzan éxito en ella”*.

Sin embargo, a pesar de la importancia objetiva y creciente de la evaluación escolar, tanto en la escuela como también fuera de ella, es conocido el hecho de que la manera en que se realiza es más bien borrosa e incierta, tal como lo ha hecho ver Barbier (1992) cuando señala que *“una gran confusión parece caracterizar a los objetos reales de la evaluación”* escolar. Es decir, aquello que se evalúa con ocasión de una prueba, de un examen o de una interrogación. Y como se ha señalado, esto guarda relación con la intención misma de efectuar una evaluación de aprendizajes, que de por sí implica una dificultad considerable, pues no es fácil ni mucho menos percibir o apreciar los cambios que son propios de aquél, y que permiten decidir en cada ocasión en qué medida un aprendizaje ha sido o no realizado. En otras palabras, las transformaciones que definen la efectuación de un aprendizaje no pueden ser identificados en forma suficientemente precisa, *“de tal modo que ni siquiera un abanico completo de pruebas diversas [...] podría darnos una imagen real de lo que es el alumno y de sus adquisiciones efectivas durante un tiempo de aprendizaje”* (Perrenoud, 1990). Esto quiere decir, en otros términos, que no es en absoluto evidente la determinación de los criterios que especifiquen qué es lo que se debe esperar de los alumnos una vez que haya concluido un conjunto particular de tareas de enseñanza y aprendizaje, ni hallar indicadores más o menos claros y precisos de ello. No es extraño en consecuencia, como también lo

observara Perrenoud (1990) que en realidad no existen en la escuela criterios de dominio definidos con claridad, y que se impongan por tanto, de manera rigurosa a todos los alumnos al final de cada curso: nadie puede decir con exactitud hasta qué punto se debe dominar el currículo para pasar al nivel siguiente. A fin de cuentas, es cada docente el que tiene que elaborar sus propias definiciones en lo relativo a los límites de dominio con los que es preciso contar para realizar el acto evaluativo. Y es probablemente por ello que, según lo indica el mismo Perrenoud (1990), la evaluación es una práctica que se desarrolla sobre todo en conformidad a usos instituidos o establecidos por la tradición escolar, que se realiza por tanto siguiendo las reglas y convicciones legadas por ésta.

Por lo demás, las dificultades que son consustanciales al propósito de tomar los aprendizajes como objeto de evaluación, la que consiste según Stufflebeam (1987) en *"el enjuiciamiento de la valía o el mérito de algo"*, han sido constatadas hace tiempo ya, desde los años treinta, por la docimología (del griego *dokimé* "prueba"). Se trata de estudios acerca de las variaciones que se presentan en las notas cuando un mismo grupo de pruebas es apreciado por examinadores escolares distintos. En vista de las diferencias que de manera sistemática se dejaban ver en semejante situación, de ello se desprendía la conclusión, justamente, que resulta difícil, si no imposible, definir de manera unívoca la competencia escolar en sus distintas manifestaciones, lo que a su vez explicaría por que razones las calificaciones escolares se acompañan de un grado tan alto de incertidumbre (Piéron, 1963). Con respecto a esto último, importa recordar asimismo que en los trabajos de docimología se logra identificar algunos de los sesgos más frecuentes o habituales en la corrección de trabajos escritos, el hecho, por ejemplo, de que el primer tercio de un conjunto de pruebas suele ser apreciada de manera más indulgente, o de que una misma prueba es calificada de modo diferente según cual sea su posición con respecto a otras. Esto se traduce más concretamente en el hecho de que recibe una nota más alta cuando está precedida por un trabajo deficiente, y una nota más baja en el caso contrario. Cabe agregar que estudios más recientes no sólo han corroborado estos resultados, sino que han descubierto también variables adicionales que ejercen una influencia en el modo de calificación de los profesores, como por ejemplo el conocimiento por parte del corrector del nivel o del status escolar del alumno.

En dichos estudios se demuestra, asimismo, que la evaluación de los aprendizajes efectuados en la escuela, y las calificaciones a que ella da lugar, experimenta sensibles variaciones en función de la procedencia social de los alumnos, lo que constituye, por tanto, uno de los mecanismos que contribuyen a la generación de las desigualdades sociales de los resultados escolares. Tal es, en efecto, la conclusión que se desprende de diversas experiencias, como el estudio que realizara Weiss (1969) en base a trabajos escritos en los que se buscaba evaluar la ortografía, el estilo y los contenidos. Este estudio comprueba que las pruebas respecto de las cuales existe un prejuicio social favorable son objeto, de manera sistemática y significativa, de una nota más elevada. Algo semejante es puesto en evidencia en otro estudio efectuado por Pourtois (1978), en el cual se pedía a profesores que corrigieran cuatro pruebas de composición realizadas por alumnos que cursaban el sexto año primario, y a las cuales se habían asociado ficticiamente dos tipos de información: niños de familias socialmente desfavorecidas y su contrario. A los maestros se les solicitaba que al evaluar consideraran los contenidos, la forma y la ortografía de los trabajos de los alumnos. Ahora bien, cada uno de los maestros que participaron en la experiencia, aplicaba una calificación más alta en el caso de los alumnos de medio social más alto; y contrariamente a lo que se podría esperar, es la ortografía y no los contenidos la que da lugar a las diferencias más importantes en las notas atribuidas a los estudiantes. A propósito de estos y otros trabajos similares, se ha indicado que a través de ellos *"se demuestra claramente que el peso de la variable 'pertenencia social' se ejerce con particular intensidad en el transcurso de los procesos de evaluación escolar"*. (Merle, 1998)

Para entender de manera más adecuada de qué manera influye dicha variable en las apreciaciones de los maestros que captan o manejan los antecedentes acerca del origen social de los alumnos, ante todo es menester considerar que los actos de evaluación son el producto de una construcción social, la cual se halla por lo mismo mediatizada por componentes axiológicos y marcos interpretativos que entran en juego cada vez que tiene lugar un acto evaluativo. Y tras ellos subyacen las categorías más básicas, y a menudo inconscientes, de la cultura escolar, esto es, formas de percibir y de pensar la realidad del aula legadas por la tradición pedagógica, pues han sido “establecidas por el uso” y la costumbre (Astolfi), y que no son independientes de aquéllas que operan fuera de la institución escolar e informan las modalidades prevalecientes del pensamiento social.

En efecto, la percepción que se tiene de los demás y de sus comportamientos no consiste simplemente en un reflejo de la realidad, por el contrario, está orientada por las representaciones y significaciones propias de cada grupo social, que cada sujeto interioriza en el curso de los procesos de socialización. *“Los individuos no son percibidos como meros o simples miembros del género humano, sino como representantes de ciertas categorías específicas de personas, de clases específicas de individuos”*, ha señalado Clifford Geertz (1987) desde el campo de la antropología, disciplina que ha constatado precisamente que las clasificaciones sociales son una forma universal del pensamiento humano, que existe en todas las sociedades. En este respecto, cabe referirse, por ejemplo, a todo lo que hay detrás de una expresión tan usual actualmente, la palabra “ordinario”, de hecho un sistema de clasificación y jerarquización social que orienta de continuo la manera en que se tiende a percibir y apreciar las diferencias sociales y culturales. Por ello, tratándose de los alumnos de los sectores de menor ingreso y nivel de instrucción, no es a fin de cuentas tan extraño, que en la escuela suelen ser consideradas de manera negativa sus atributos o propiedades culturales, ya que en ello se manifiestan los principios dominantes de percepción y de clasificación social de la sociedad en la que se halla inserta la escuela, y que existen igualmente al interior de ésta. En Chile, así lo ha comprobado la investigación educacional de carácter etnográfico, en especial cuando señala que en los centros escolares se observa una marcada *“tendencia a desvalorizar los patrones culturales de las familias populares”*. (López, Assael, Neumann, 1984)

Vale decir, por consiguiente, que las taxonomías y principios escolares que están en la base de la evaluación escolar no son socialmente neutros, menos aún cuando se considera que tras ellos subyacen asimismo modelos implícitos del alumno ideal que se han constituido históricamente a partir de las maneras de ser y de actuar prevalecientes entre los miembros de las elites cultivadas, grupo de referencia en función del cual son apreciadas y juzgadas las actuaciones de los alumnos en su totalidad, a pesar de que poseen modalidades diversificadas de conducta, de expresión verbal y gestual, e incluso de comunicar con el maestro. En la escuela –dicen Bourdieu y Passeron (1977)– todos los estudiantes suelen ser *“juzgados en base a los criterios de la elite cultivada”*, lo que guarda relación con el hecho antes señalado de que la acción evaluativa siempre está ligada a modelos escolares de excelencia que se hallan socialmente situados. Como lo indica claramente Barbier (1993) *“toda operación de evaluación implica una referencia a una norma, a un modelo, a un nivel, [...] y en función de los cuales el individuo se encuentra posicionado, a través del juicio de valor emitido acerca de su persona”*. Es por ello que con frecuencia la evaluación escolar adopta la forma de un juicio de valor que se aplica al alumno en su conjunto, a su persona misma, más que a una faceta particular de sus actuaciones o de los trabajos que ha realizado, y esto en conformidad a los principios de percepción y de apreciación social prevalecientes, y a los ideales implícitos de excelencia escolar que existen en la escuela, que no son independientes de los anteriores.

Con respecto a lo mismo, es preciso considerar también la concepción del individuo marcadamente esencialista que ha marcado tanto el pensamiento como las prácticas de la

escuela, y que se traduce entre otras cosas en la *"tendencia de los profesores a creer que juzgan a personas cuando en verdad juzgan a individuos sociales"* (Bourdieu, 1997), lo que implica dejar de lado toda pregunta acerca de los fundamentos sociales de la apreciación evaluativa de los profesores. En consecuencia, ésta difícilmente puede sustraerse a las formas prevaletentes de la percepción social, y a los estereotipos y prejuicios que siempre y en todas partes la acompañan, como lo ha comprobado la psicología social (Guimelli, 1999). Es algo, por ejemplo, que se ve con particular claridad en el caso de las diferencias sociales de lenguaje. Se ha observado, por ejemplo, que durante las lecciones de lectura que se hacen en voz alta dentro del aula, los profesores tienden a corregir con mayor frecuencia a los alumnos que manejan estilos populares de lenguaje, lo que se traduce en efectos profundamente negativos para el aprendizaje (Cazden, 1982). El prejuicio de naturaleza lingüística también existe, señala Hudson (1981) quien agrega que cuando está presente suele *"actuar contra los intereses de sus propios escolares"*. Y existe sin duda una elevada probabilidad de que esas evaluaciones de carácter informal, es decir, no sujetas a nota, se manifiesten también en aquéllas que están destinadas a calificar y certificar los logros de aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, el trasfondo de convicciones y teorías implícitas en el que inevitablemente se apoya todo acto de interpretación, y la propia evaluación por cierto, no deja de influir en ésta. Es el caso, en especial, de la teoría de las aptitudes o de la inteligencia en la que durante largo tiempo se han apoyado los procesos escolares de evaluación, que han estado sustentados en dos creencias básicas, a saber, que los resultados que obtienen los alumnos son consecuencia directa de sus aptitudes o capacidades "naturales", y que los individuos de los sectores socialmente desfavorecidos poseen aptitudes intelectuales limitadas, lo que explicaría por tanto su bajo rendimiento escolar. Cabe recordar al respecto a Darío Salas quien se refería en 1917, en *El Problema Nacional*, a la idea en ese entonces reinante de que *"sólo entre la clase dirigente hay aptitudes y virtudes... que sólo en ella abunda el talento superior"*. De hecho, en el discurso pedagógico de los siguientes decenios se hallan innumerables ejemplos de dicha idea que, en virtud de la visión esencialista del individuo, considera que las aptitudes no guardan relación con los contextos y la experiencia socio-cultural de los sujetos. Ello ha llevado a afirmaciones como la de Terman (1917), uno de los creadores de los test de inteligencia, para quien *"el hecho de que los niños de clases superiores obtengan mejores resultados en los test proviene sobre todo de la calidad superior que han recibido al nacer"*. Y es desde esta perspectiva que se suelen explicar y apreciar todavía los resultados escolares de los alumnos, que son vistos a menudo como el producto de cualidades o atributos puramente individuales, del "talento" natural, según lo constatará la observación etnográfica de los procesos del aula. (López, Assael, Neumann, 1984)

Entre los supuestos y representaciones en los que se asienta la evaluación escolar, que le imprimen una orientación y una forma particulares, hay otro que importa mencionar igualmente. Esto es, la idea de que al incorporarse a la escuela todos los alumnos se hallan en condiciones similares con respecto a los aprendizajes que allí les toca realizar. En otras palabras, se supone que cada alumno se encuentra en un punto de partida idéntico al de todos los demás, y que por tanto, puede adquirir los saberes y habilidades escolares en los mismos tiempos que éstos, y con un grado de dificultad más o menos idéntico. Sin embargo, la investigación educativa ha demostrado que se trata de una presunción equivocada, dado que no toma en cuenta las diferencias culturales presentes en el alumnado, ni las consecuencias que ello tiene sobre los aprendizajes que se realizan en la escuela. Pues se ha comprobado reiteradamente que la distancia cultural a la escuela es uno de los factores determinantes del éxito o del fracaso escolar, que ejerce una influencia positiva cuando se da una congruencia importante entre la cultura del niño y la que está presente en la escuela, y negativa en el caso contrario, situación en la cual el niño tiene una dificultad mucho mayor para relacionarse con los saberes, habilidades, estilos de aprendizaje y formas de lenguaje de la escuela, con los que

no se halla familiarizado, ya que no son coincidentes con los que posee y ha incorporado en su medio social de pertenencia. En la medida que la evaluación escolar no toma esto en consideración, por el hecho de que la escuela funciona en base a una imagen abstracta o esencialista del alumno, como un individuo desprovisto de contextos y propiedades culturales, lo que hace en el fondo no es sino registrar la distancia cultural variable a la escuela que tienen los alumnos, y por lo tanto sancionar negativamente a aquéllos que provienen de los medios sociales que se hallan culturalmente más alejados de ésta.

Bien cabe preguntarse, por lo mismo, en qué medida en la escuela se evalúan realmente las adquisiciones de los niños de los sectores socialmente desfavorecidos, dada la ausencia de validez del supuesto anteriormente mencionado en que se funda la apreciación de los progresos de los alumnos: la idea de que todos ellos se hallan en un punto de partida similar en el momento en que inician sus aprendizajes de aula. Es lo que claramente ponen en evidencia, por lo demás, las mismas pruebas de lenguaje que se realizan en el marco del SIMCE, en las cuales se omite por completo el hecho de que existe una diferenciación social del habla. Por ejemplo, el lenguaje del niño campesino difiere considerablemente de la norma lingüística de la escuela, en sus componentes lexicales, morfológicos y sintácticos. Eso quiere decir que lo que se actualiza en los bajos promedios que obtienen en dichas pruebas los alumnos del medio rural no es su progreso efectivo en el grado de dominio del lenguaje de tipo escolar, sino más bien su alejamiento social con respecto a éste. Por cierto, cabría agregar que en esos resultados se expresa también la dificultad que tiene la escuela para considerar adecuadamente la diferencia social de lenguaje y trabajar con ella, al igual como acontece con todas las diferencias socioculturales, con consecuencias que se manifiestan no sólo en el proceso de evaluación sino en todos los aspectos de los procesos del aprendizaje escolar.

En virtud de los aspectos de la evaluación escolar anteriormente señalados, los alumnos de los sectores de menores recursos y nivel de instrucción son objeto en la escuela de frecuentes calificaciones y juicios negativos, que tienen efectos múltiples que es conveniente por cierto señalar. Así, se ha hecho ver que los resultados de la evaluación tienen un impacto considerable en la dinámica motivacional del alumno, en particular porque afectan su nivel de entusiasmo y de implicación en las tareas, y también porque es a partir de ellos que se genera sobre todo un sentimiento de confianza o seguridad en el alumno, lo que a su vez va a incidir en sus actuaciones y rendimiento ulteriores (Cherkaoui, 1983). Por lo mismo, tienen una influencia decisiva en las actitudes que se dan en los alumnos en relación a la actividad de aprendizaje, a los saberes que acompañan a ésta, a la institución escolar misma. Además, las expectativas o esperanzas de permanencia y éxito en la escuela no son tampoco independientes de los resultados que se obtienen en los procesos de evaluación que acompañan casi toda la actividad del aula. Es bien sabido, en efecto, que una experiencia reiterada de fracaso y desaprobación se convierte a menudo en un antecedente directo de la deserción o autoeliminación escolar, como quedaba demostrado en los análisis de Bourdieu y Passeron (1977). En ellos se hacía ver que una de las consecuencias del examen escolar es la de suscitar o favorecer la eliminación sin examen, es decir, la autoeliminación anticipada de aquellos alumnos que continuamente están percibiendo el mensaje de que la escuela no es o no está hecha para ellos; y esto por intermedio, principalmente, del sistema de evaluación, que funcionan a la manera de un sistema de señalizaciones mediante el cual se va delineando progresiva y anticipadamente su porvenir escolar.

Pero es necesario tener en consideración, igualmente, la naturaleza fundamentalmente clasificatoria y jerarquizante de la evaluación escolar, en conformidad a la cual los sujetos son distribuidos en distintas posiciones que funcionan en su conjunto como un "*campo de comparación*" de cada uno con todos los demás (Foucault, 1976). De hecho, esa modalidad de evaluación cumple una función socialmente selectiva y jerarquizadora, según

se desprende de diversas investigaciones. Así, Covington (1992) comprueba que la evaluación entre pares, así como la competición engendrada por una evaluación de este tipo, constituye un incentivo para los alumnos que obtienen buenos resultados, y ocupan por ende una posición elevada en la jerarquía social del aula; pero tiene, en cambio, consecuencias profundamente negativas para los de bajo rendimiento, en especial porque hace disminuir considerablemente el grado de entusiasmo por las tareas escolares y el involucramiento en ellas.

Por otro lado, el posicionamiento o lugar que ocupa un alumno en las clasificaciones de la escuela lo afecta también de maneras diversas. Así, se ha observado que *"el hecho de situar explícitamente a un individuo en una jerarquía de excelencia modifica a la vez su autoimagen y el valor social que se le reconoce, y por ende, sus oportunidades, sus posibilidades de acción, su porvenir"* (Perrenoud, 1990). En el mismo sentido, un especialista destacado de la psicología de la educación, Jerome Bruner (1999), ha observado recientemente que la escuela ha provocado verdaderos estragos en la autoimagen de las generaciones de niños que han pasado por ella, en especial entre los alumnos de los medios sociales desfavorecidos, ya que son ellos los que reciben con más frecuencia calificaciones escolares negativas, y ocupan las posiciones más bajas en las jerarquías escolares producidas por la evaluación. Además, esto suele estar acompañado de formas de etiquetaje que son producidas de acuerdo a los principios constitutivos de la cultura escolar, "malos alumnos", "incapaces", "lentos", "flojos", "tontos", lo que *"representa un estigma, una descalificación que va incidiendo en el deterioro de la autoimagen del alumno"* (López, Assael, Neumann, 1984). Y es preciso tener presente, además, que los resultados de una evaluación persistentemente negativa modifica la representación que se hacen del niño el profesor, sus padres e incluso sus propios compañeros de aula, por lo cual importa subrayar el hecho, ampliamente demostrado por la psicología social, de que la imagen que los individuos se forman de sí mismos se construye en la relación con los otros.

Es algo que hiciera ver hace tiempo ya George Herbert Mead (1973), en sus trabajos de los años treinta, en los que indica que *"el individuo se experimenta a sí mismo desde el punto de vista de los otros miembros del grupo social"*, de suerte que finalmente *"nos vemos como nos ven los otros"*. O sea, el yo es un yo reflejo, en el que se manifiestan las actitudes que con respecto a él manifiestan los demás sujetos significantes con los que se interrelaciona. Y en el caso de los niños que pertenecen a los sectores de baja posición social, en la escuela frecuentemente se les transmite una imagen depreciada de sí mismos, porque son ellos los que casi siempre reciben las calificaciones más negativas, que los sitúan a su vez en los lugares inferiores de las clasificaciones escolares en las que se distribuye a los alumnos. Por añadidura, las consecuencias que se siguen de ello son tanto más negativas en la medida que los niños de los sectores más afectados por la privación económica son particularmente sensibles o vulnerables con respecto a los juicios y discursos de depreciación social, a los que se hayan expuestos también fuera de la escuela.

En efecto, un hecho característico de los sujetos afectados por la situación de privación económica, es que prevalece en ellos un intenso sentimiento de *"marginalidad, impotencia e inferioridad"*, como lo observara Oscar Lewis (1972) en sus estudios etnográficos sobre la *"cultura de la pobreza"*. Ello es corroborado por investigaciones más recientes efectuadas en Chile, en las cuales se constata que para los individuos de esos medios sociales es sumamente frecuente la experiencia de descalificación social, de sentir que se es objeto de *"desprecio"* y de *"prepotencia"* (Gissi, 1990). Y cuando tiene lugar la verbalización de esos sentimientos, ello se actualiza en enunciados que efectivamente así lo señalan, como el de *"tener vergüenza porque la gente lo mira mal a uno...lo mira lo más bajo que hay...lo humillan"*, algo que con frecuencia se acompaña además del sentimiento o

la impresión de *"no ser nadie"* (Assael, Edwards, 1989). Es altamente probable, sin lugar a dudas, que esa visión negativa sea incorporada tempranamente por el niño de las familias situadas en las posiciones inferiores de la escala social, por cuanto se ha establecido que *"parte de la visión que cada individuo tiene de sí mismo se deriva de la visión del grupo social al que pertenece"* (Hudson, 1981). Y ello implica una especial sensibilidad respecto a los juicios de depreciación que recibe en la escuela, más aún si se considera que se trata de una institución que detenta un reconocimiento y una legitimidad social importantes.

Además, la autoestima de los alumnos de los sectores sociales desfavorecidos es también negativamente afectada en la escuela a través de las apreciaciones de carácter informal de que suelen ser objeto, y que funcionan en conformidad a la lógica de la evaluación clasificatoria, y de las categorías que están asociadas a ellas, como las de alumno "bueno", "malo" o "lento" entre otras. Y estas a veces se convierten en formas de descalificación social, que han sido registradas por los estudios etnográficos de la vida en el aula, y entre las que se deberían considerar también otras de carácter informal, y por lo mismo menos visibles. Tal es el caso de las correcciones reiteradas a que están expuestos los alumnos que no poseen el lenguaje de la escuela cuando emplean sus propios modos de expresión. Todo ello configura un conjunto de efectos convergentes que tienen como eje central de referencia la evaluación, y que están en la base a menudo de una imagen profundamente depreciada de sí mismo que se forma el niño en la escuela, y de las actitudes de repliegue o evitamiento en las que se exterioriza, como en el caso de aquél niño evocado por López, Assael y Neumann (1984) que guarda silencio casi completo en el aula en virtud de la impresión que se ha formado acerca del valor negativo de su propio lenguaje, y que dice actuar así *"porque las palabras que digo allá en la escuela no me salen muy bien"*.

Según se desprende de todo lo anteriormente expuesto, la fabricación de los juicios de excelencia y de las correspondientes jerarquías no es en ningún caso un reflejo directo y fidedigno de las desigualdades reales que se dan entre los alumnos. Así ha tendido a creerlo la perspectiva positivista que ha ejercido una importante influencia en el dominio de la evaluación, como lo indicara Gimeno Sacristán (1995); y cuya expresión más clara es la asociación que históricamente se ha dado entre las pruebas psicométricas y la evaluación, presente también en el caso de Chile, donde ya desde los años treinta se proponía que los alumnos fueran distribuidos en cursos diferenciados, utilizando para ello los resultados obtenidos en los tests mentales (Asamblea, 1930). En contraposición a ello, y a las restantes expresiones del positivismo, presente por ejemplo en la idea de la nota "verdadera" u "objetiva" alcanzable por medio de procedimientos puramente técnicos, es preciso recordar nuevamente que la evaluación es un acto de construcción social, de fabricación de una nueva realidad. Así lo hace ver Perrenoud (1990) cuando señala que por el sólo hecho de poner en práctica ciertos instrumentos y procesos de evaluación, de definir algunas normas de excelencia en vez de otras, se hace surgir diferencias entre los alumnos que de otra manera simplemente no existirían, o tendrían una significación muy diferente. Y agrega, asimismo, que el poder de la organización escolar *"consiste en hacer de un niño que se equivoca en las restas, que no concuerda el verbo con el sujeto o no domina el pretérito simple, se convierta en un 'mal alumno' "*. En otras palabras, las desigualdades en el dominio del saber y de las destrezas no tendrían la misma importancia simbólica ni las mismas consecuencias prácticas si la institución escolar no las convirtiera en distinciones y jerarquías explícitas, lo que se acompaña de la pretensión de querer atribuir a cada uno el nivel de excelencia *"verdadero que es el suyo"* (Perrenoud, 1990). Por intermedio de la evaluación que ella pone en práctica la escuela fabrica una nueva realidad, no se limita a registrar diferencias entre los alumnos que existirían con anterioridad e independientemente de ellas, que transforma por añadidura en divisiones jerárquicas que tienen importantes consecuencias sobre los individuos, en primer lugar en su propio desempeño y rendimiento escolar.

Vale decir, a modo de conclusión, que el problema de la evaluación es ciertamente complejo, puesto que contiene una multiplicidad de elementos que no se puede dejar de tomar en cuenta cuando se plantea el problema de “humanizar la evaluación”, una preocupación que en ningún caso ha estado ausente dentro de las propias ciencias de la educación. Y ello se ha traducido en propuestas que interesa destacar, como la ya clásica de una evaluación formativa, o la más reciente de Elliot (1990), que plantea un modelo de evaluación que contribuya al aprendizaje comprensivo, y que conceda la palabra a los alumnos en lo concerniente a sus problemas de aprendizaje y la mejor manera de llevar a cabo las tareas.

En todo caso, en conexión con lo que aquí se ha abordado, la distribución socialmente desigual de los resultados escolares y el papel que en ello juegan los procesos de evaluación, el problema de “humanizar la evaluación” significa ante todo evitar en el máximo que sea posible las consecuencias marcadamente negativas que ha tenido la evaluación para los alumnos de los sectores socialmente desfavorecidos. En este sentido, importa subrayar algunas conclusiones de orden práctico que se derivan de los estudios anteriormente evocados, todas las cuales implican que se integren al quehacer pedagógico los resultados de la investigación educacional. Ésta ha generado, en efecto, un repertorio considerable de conocimientos que modifican de manera sustancial la manera de entender y concebir los procesos del aula, y abren la posibilidad de un control mucho más reflexivo de éstos en sus complejas y múltiples facetas. En especial, surge la necesidad de que el profesor cuente con saberes, tanto de orden conceptual como procedimental, en los siguientes aspectos:

- naturaleza misma de la evaluación escolar, sus principios epistemológicos, sus dificultades, las consecuencias que entraña para los alumnos de los sectores sociales desfavorecidos en sus modalidades acostumbradas;
- el pensamiento social en sus distintas formas, de tal modo que ello permita al maestro objetivar y manejar conscientemente sus propios prejuicios, estereotipos y formas de clasificación social, en el dominio de la acción evaluativa y en los restantes aspectos de la interacción didáctica;
- el componente sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, en particular la manera en que las diferencias culturales influyen en las situaciones escolares y el rendimiento de los alumnos, e inciden igualmente en el sentido y los resultados de la evaluación;
- las serias limitaciones del paradigma conceptual del individuo abstracto, aislado, desprovisto de contextos y atributos culturales, en que se ha inspirado durante largo tiempo la acción pedagógica, de lo cual se sigue la necesidad que sea reemplazado por una visión de la realidad escolar que incluya la dimensión sociocultural, en sus múltiples manifestaciones dentro de la escuela.

Por cierto, se trata de saberes de carácter práctico y conceptual que sólo pueden ser adquiridos por los maestros en el curso de su preparación profesional. Esto implica para los centros universitarios que asumen esa tarea, el desafío de incorporar a los procesos de formación los conocimientos generados por la investigación educativa, que hoy proporcionan formas mucho más completas y adecuadas de comprensión de los hechos y procesos que se desarrollan en el ámbito escolar, comparativamente a aquéllas que por largo tiempo han prevalecido.

BIBLIOGRAFÍA

- Astolfi, J.P. (1997): *Aprender en la escuela*. Santiago, Dolmen.
- Ariés, P. (1973): *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París, Ed. du Seuil.
- Asamblea de Rectores y Rectores de Establecimientos de Educación Secundaria (1930): "La renovación pedagógica y el liceo", Dirección General de Educación Secundaria, Santiago.
- Barbier, J.M. (1992): *La evaluación en formación*. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P. (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo Veintiuno.
- Bruner, J. (1999): *La educación: puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Cazden, C.B. (1982): "La lengua escrita en contextos escolares" en Ferreiro, E. y Gómez, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo Veintiuno.
- Covington, M.V. (1992): *Making the grade*. Londres, Cambridge University Press.
- Cherkhaoui, M. (1983): *Sociologie de l'éducation*. París, Presses Universitaires de France.
- Doyle, W. (1978): *Student mediating responses in teaching effectiveness*. Deuton TX, North Texas State University.
- Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Foucault, M. (1976): *Vigilar y castigar*. México, Siglo Veintiuno.
- Geertz, C. (1987): *La interpretación de las culturas*. Madrid, Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1995): "La evaluación en la enseñanza" en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Gissi, J. (1990): *Antropología de la pobreza*. Santiago, Psicoamérica Ediciones.
- Hudson, R.A. (1981): *La sociolingüística*. Barcelona, Anagrama.
- Lewis, O. (1972): *La cultura de la pobreza*. México, Fondo de Cultura Económica.
- López, G.; Assael, J. y Neumann, E. (1984): *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Santiago, P.I.I.E.
- Mead, G.H. (1973): *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Paidós.
- Merle, P. (1998): *Sociologie de l'évaluation scolaire*. París, Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Piéron, H. (1963): *Examens et docimologie*. París, Presses Universitaires de France.
- Pourtois, J.P. (1978): "Le niveau d'expectation de l'examineur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant?" en *Revue Française de Pédagogie* N° 94, 1987. París.
- Salas, D. (1917): *El problema nacional*. Santiago, Universo.
- Stufflebeam, D. (1987): *Evaluación sistemática*. Barcelona, Paidós.
- Terman, L.M. (1917): *Stanford revision and extension of the Binet-Simon scale of measuring intelligence*. Baltimore, Warwich and York.