

¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo

Ángel Díaz-Barriga

RESUMEN

En este artículo el autor explora los conceptos de calificación y evaluación, y en particular cómo la calificación ha pervertido los procesos en la adquisición de aprendizaje en los estudiantes, ante la necesidad de gestionar el trabajo que realiza la escuela de manera diferente. Así, dichos procesos quedan reducidos a lo cuantificable y a trámites administrativos para marcar una diferencia entre quien obtiene o no buenas calificaciones. El autor hace un recorrido a partir de la aparición de la didáctica como disciplina, en el siglo XVI, para analizar en tres relevantes obras en la materia, el papel que entonces se otorgaba al examen y cómo a lo largo del tiempo se dejó de considerar al examen como espacio para la reflexión para verlo como un medio para medir cuánto se sabe. Se desarrolla un análisis en el que se reflexiona acerca de la asignación de una calificación al estudiante y cómo esta afecta o beneficia su formación educativa. La diferencia entre calificar y evaluar no es un problema que pueda resolver la didáctica. Analizar este aspecto abre muchos retos para la transformación de la educación; el autor plantea que la didáctica puede ayudar a restablecer las condiciones de trabajo dentro del aula, que la construcción de procesos de formación y de aprendizaje, tarea sustantiva de la educación se puedan revalorizar y potencializar. No se deben confundir los medios administrativos y de gestión con la finalidad de la educación.

Palabras clave: didáctica, evaluación, examen, calificación, finalidad de la educación.

Ángel Díaz-Barriga

Mexicano. Doctor en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. Investigador Emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE-UNAM. Temas de investigación: didáctica, currículum y evaluación educativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3849-7190>.

adb49@gmail.com

Pontuar ou avaliar? Dois processos se confundem e pervertem o ato educativo

RESUMO

Neste artigo, o autor explora os conceitos de pontuação e avaliação e, em particular, como a pontuação tem corrompido os processos na aquisição da aprendizagem, dada a necessidade de gerir o trabalho realizado pela escola de forma diferente. Assim, esses processos são reduzidos ao quantificável e a trâmites administrativos para marcar uma diferença entre quem obtém ou não boas notas. O autor resgata o surgimento da didática como disciplina, no século XVI, para analisar em três trabalhos relevantes sobre o tema, o papel que foi então dado ao exame e como ao longo do tempo o exame deixou de ser considerado como um espaço de reflexão para vê-lo como um meio de medir o quanto se sabe. Desenvolve-se uma análise na qual refletimos sobre a atribuição de uma nota ao aluno e como isso afeta ou beneficia sua formação educacional. A diferença entre pontuar e avaliar não é um problema que a didática possa resolver. Analisar esse aspecto abre muitos desafios para a transformação da educação; O autor afirma que a didática pode ajudar a restaurar as condições de trabalho dentro da sala de aula, que a construção de processos de formação e aprendizagem, tarefa substantiva da educação, pode ser revalorizada e potencializada. Os meios administrativos e gerenciais não devem ser confundidos com a finalidade da educação.

Palavras chave: didática, avaliação, exame, nota, finalidade da educação.

To assess or to grade? Two processes that confuse and pervert the educational act

ABSTRACT

In this article the author explores the concepts of assessing and grading, and specifically how grading has perverted the processes in the acquisition of learning in students, given the need to manage the work done by the school in a different way. As a result, these processes are reduced to mere quantifiable statistics and administrative procedures to make a difference between those who obtain good marks and those who do not. The author retraces the history of grading as from the emergence of didactics as a discipline in the sixteenth century and analyzes in three relevant works on this subject, the role given to the examination and how, over time, this examination was no longer considered as a space for reflection but as a means by which to determine how much one knows. The author develops a reflection on the assignation of a grade to the student and how this affects or favors his or her educational training. According to the author, the difference between assessing and grading is not a problem that can be solved by the didactics itself, but the analysis of this aspect opens many challenges for the transformation of education; consequently, the author suggests that didactics can help to reestablish working conditions in the classroom, so that the construction of training and learning processes, the substantive task of education, can be revalorized and potentiated. Administrative and managerial methods should not be confused with the purpose of education.

Key words: grading, didactics, assessment, examination, rating, purpose of education.

Recepción: 22/09/22. **Aprobación:** 14/12/23.



Introducción

Calificar o evaluar, un título provocativo referido a dos procesos que confunden una serie de prácticas que se realizan en el sistema educativo, confusión que genera la pérdida de la finalidad de la educación. Muchas actividades que realizan maestros, pero sobre todo los alumnos, lo que buscan es una calificación; los alumnos no alcanzan a construir el aprendizaje como parte de un proyecto personal, sino que asisten al salón de clases para cumplir con aquellas actividades que formarán parte de la nota que reciban al final del curso escolar. Por eso afirmamos que se realiza una perversión del acto educativo, ya que en la historia de la pedagogía la calificación surgió en el siglo XIX como un acto administrativo. La calificación se ha convertido en el ordenador del trabajo escolar, conforme el estudiante avanza en su escolaridad, desde su primer contacto con la escuela aprende que lo más importante es obtener un puntaje. Cuando los alumnos llegan a la educación superior ya han construido múltiples estrategias que les permiten identificar lo que cada docente va a solicitar para otorgar una nota final. Lamentablemente los alumnos no asisten a la escuela, ni a la universidad para realizar procesos de aprendizaje, no construyen el aprendizaje como un proyecto personal (Meirieu, 2002), sino que se dedican a cumplir con lo que sus profesores exigen.

El objeto de este ensayo es reconocer que el origen de la calificación en el siglo XIX, fue el resultado de una necesidad administrativa de los sistemas educativos, ante la conformación del Estado Nacional, y de la asunción de la educación como una responsabilidad del mismo, que por lo tanto no emerge de un desarrollo del pensamiento didáctico. El examen en la historia de la didáctica jugó un papel importante como instrumento para fortalecer el aprendizaje, por ello es necesario separar una visión administrativa de una tarea sustantiva, que es promover la formación de los estudiantes, así como construir la noción de evaluación desde una perspectiva didáctica, que hoy ha sido cancelada.

No hay forma de que la asignación de un número refleje la complejidad de un proceso de aprendizaje. Al analizar la etimología del término evaluación: asignar valor, ponderar, estimar, apreciar, vemos que son conceptos que se centran en una perspectiva cualitativa, cuando en realidad se ofrece una expresión cuantitativa, que en estricto sentido nadie sabe que refleja. Usamos una cuantificación para clasificar alumnos, sin que el sistema educativo se pregunte cuál es el aporte de esta clasificación, o hasta donde ésta suele impulsar a los que obtienen “notas altas” y desestimular a los que las tienen “bajas” (Perrenoud, 1996), más bien, como señala Barbier (1983), este número cumple con la función de enviar una señal al mercado ocupacional.

La visión actual de la evaluación, derivada de los planteamientos de Scriven (1967) que establecen la evaluación formativa y sumativa, se ha quedado sólo en la cuantificación de procesos que son mucho más complejos. La llamada evaluación sumativa, con independencia de la forma que asuma (auténtica, significativa, etcétera) y del conjunto de esfuerzos que se realizan para emplearla con funciones de retroalimentación, finalmente es una acción que se traduce en un número a través del cual desaparece el sentido cualitativo de esta acción.

La distinción entre acciones para una calificación y evaluación formativa es fundamental para el desarrollo del sistema educativo y relevante para que la educación universitaria cumpla con una de sus funciones: la formación de profesionales.

Evaluación educativa. Un campo de conocimiento con objetos y metodologías diversas

Asumamos como punto de partida que la denominada evaluación educativa en realidad es un ámbito disciplinar que responde a múltiples objetos de estudio y de alguna forma a diversos intereses cognitivos y sociales (Habermas, 1982); múltiples objetos que se entrecruzan lo que obliga a discriminar su

método de estudio y fundamentalmente su *corpus* disciplinario. Éste es otro elemento que contribuye a la confusión que se observa en este campo de estudio, desarrollado en el transcurso del siglo XX.

Reconocemos la evaluación educativa como una disciplina actual de las ciencias de la educación y comprende distintos objetos: evaluación del aprendizaje; de la docencia; de la investigación; de los planes de estudio (actualmente llamada acreditación) y evaluación de las instituciones, lo que explica que en ella confluyan de manera no necesariamente discriminada tres acercamientos disciplinares. La perspectiva psicométrica que surgió en el siglo XX a partir del desarrollo de la teoría de la medición en la psicología (Cremin, 1969) y que fue adquiriendo paulatinamente algún predominio en el campo de la educación, en particular en la evaluación del aprendizaje. La teoría de la medición ha avanzado significativamente en sus modelos apoyados en la estadística inferencial; responde a un interés técnico y se emplea ante diversos objetos de estudio de la evaluación educativa, señalando atributos que se puedan expresar numéricamente. Los exámenes de ingreso y en ocasiones de egreso de una formación universitaria son un ejemplo de ello. Pero cuando se emplean rúbricas en la educación superior como instrumentos construidos bajo la óptica de valorar una ejecución observable del estudiante, finalmente, sus diversos espacios se convierten en números para otorgar una calificación.

Un segundo acercamiento es desde la administración de empresas, así como desde la gestión de instituciones. Su génesis se encuentra en el pensamiento de Fayol (1982: 267), quién establece los cinco pasos de la administración para realizar una planeación, el

último paso lo denominó el autor control, concepto que con el tiempo se denominó evaluación, con el fin de verificar “que todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas y a los principios admitidos; tiene como objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar”. Genealógicamente podríamos reconocer que en este autor se encuentra una versión de lo que constituirá la obtención de una calificación en el siglo XX, esto es, lograr que los alumnos de todos los niveles del sistema educativo respondan al programa adoptado por el currículo, el programa escolar y la expresión que cada docente hace de éstos. Hoy se utilizan expresiones como “logros de aprendizaje” o “evidencias de aprendizaje”, términos retomados de los modelos recientes de procesos de gestión de calidad, que buscan atender a la presentación permanente de evidencias.¹ En los últimos 30 años esta perspectiva de la gestión en la educación ha dado pie al empleo del término calidad de la educación, entendida como un conjunto de indicadores (metas comprobables y cuantificables) que se pueden mostrar en una acción institucional. La evaluación del aprendizaje o del rendimiento del alumno se expresa en el número de estudiantes que concluyen en tiempo y forma su formación académica, así como en los resultados, quizá no muy claros, que los centros de evaluación ofrecen respecto de la calificación obtenida por los egresados universitarios en el examen de egreso.²

La perspectiva pedagógico-didáctica, cuyo interés primordial es atender al proceso de formación del estudiante (Horlascher, 2015) así como los procesos de aprendizaje que cada alumno desarrolla, ha sido desplazada (Díaz-Barriga, 2021). Esta visión va más allá de la tradicional clasificación de Scriven en

¹ Parafraseando la expresión que emplea Cremin cuando afirma que a partir del surgimiento de la teoría de la medición se vivió una orgía de presentaciones estadísticas en los años veinte en los Estados Unidos (EUA), hoy podríamos decir que con el desarrollo de los *Smartphone* vivimos una orgía de toma de fotografías a diestra y siniestra de cada actividad que realizamos. La imagen obligadamente tiene que acompañar al reporte.

² En algunas instituciones estos resultados constituyen un elemento para establecer que se “prepare” mejor a los alumnos para el examen e incluso en cambios en las materias que integran el plan de estudios. Sugiero revisar los informes anuales de los resultados del examen de egreso de universitarios. Un informe que ofrece poca información a una institución pero que es un intento de comparar a los alumnos de distintas instituciones. Ver: <<https://ceneval.edu.mx/informes-anuales-de-resultados-egrel/>>.



formativa y sumativa, pues sólo la formativa puede contener elementos didácticos claros, si logra liberarse de las presiones burocráticas que también se ciernen sobre ella.³ Este desplazamiento de lo didáctico es señalado por Tardif (2010) cuando analiza la evolución de esta disciplina en el marco del desarrollo de los temas educativos desde principios del siglo XX. Lo didáctico ha de considerar que acciones de evaluación del aprendizaje y de los otros objetos de esta disciplina contengan un rostro humano, que posibiliten a cada sujeto para enfrentarse con su proceso de aprendizaje o su responsabilidad institucional ante sus logros y sus carencias, tema importante en la educación superior.

De esta manera, sólo marginalmente se realizaron aproximaciones a una perspectiva pedagógico-didáctica de la evaluación (Alvarez, 2008). Lo didáctico, un campo que por su naturaleza analiza los procesos de formación que se realizan en el sistema educativo, sencillamente quedó marginado, cuando no mezclado en la confusión entre teorías de medición y catalogación de temas de calidad. La función intrínseca del trabajo educativo quedó desvirtuada y arrinconada por disciplinas que omiten la reflexión pedagógica. Así, el desarrollo de una perspectiva didáctica de la evaluación ha quedado en los hechos cancelada; una consecuencia directa es la desatención para reconocer una perspectiva del aprendizaje como un proceso complejo en el ser humano y, aún más, desatender que el objetivo del trabajo educativo es crear condiciones para la plenitud de la formación del ser humano. Los medios, en este caso la calificación, se convirtieron en fines de la educación y así se trastocó todo el acto educativo.

De tal manera, la perspectiva psicométrica y la de administración y gestión en la evaluación se tocan, se complementan, se absolutizan, desplazando aspectos

fundamentales del trabajo educativo, en particular desplazando la visión de la tarea didáctica y de la finalidad del acto educativo. Obtener un puntaje o señalar los puntajes del sistema educativo no necesariamente se refiere a los procesos de formación y desarrollo del sujeto.

Por esta razón, cuando se hacen planteamientos relacionados con la evaluación, nos encontramos ante una maraña disciplinar, no ante un planteamiento inter o multidisciplinario, sino ante un escenario donde la confusión, el conflicto de identidad prevalece (De Alba, Díaz-Barriga y Viesca, 1984). Evaluar como una expresión donde se mezclan fines y estrategias metodológicas, a partir de una falta de discriminación epistémica; aún más, en una acción realizada con este nombre se efectúan diversas clasificaciones personales y/o sociales, como una expresión de poder y una imposición cultural socialmente aceptada.

Este artículo se orienta a establecer una diferenciación entre *calificación*, un número que clasifica a una persona a través de ciertos entregables (exámenes, trabajos, reportes, tareas, etcétera), y *evaluación educativa*, un proceso que demanda ser construido desde una perspectiva didáctica, atendiendo a la finalidad de la educación. La evaluación sigue siendo un reto por realizar con los alumnos, con los padres de familia y con la sociedad en su conjunto, para construir el significado personal y social que tiene, y que pueda convertirse en un instrumento para la superación de los sujetos y de los procesos de la educación.

La calificación no es un problema didáctico

Un planteamiento que es necesario reconocer con énfasis corresponde a la necesidad de diferenciar calificación de evaluación, lo que significa reconocer que la calificación responde a un problema

³ Si bien no es objeto de este artículo es necesario también diferenciar dos grandes tendencias en la evolución de la evaluación formativa, una francófona, orientada hacia la forma como cada sujeto necesita asumir su responsabilidad ante su aprendizaje en un acto de autorreflexión, y otra en la evolución del pensamiento inicialmente estadounidense, en la que por el interés de contar con instrumentos para llevarla a cabo, se cancela el significado personal de la evaluación formativa.

administrativo de los sistemas educativos y no es un tema didáctico. En este sentido la didáctica plantea que no se puede expresar a través de un número el proceso de aprendizaje de un estudiante, dado que este proceso nunca es lineal, tampoco es algo cerrado que se pueda expresar en un logro específico.

El examen

Es necesario reconocer que una de las vetas más significativas en el origen de la didáctica fue concebir el examen como un espacio de reflexión, de análisis de los procesos que se desarrollan hacia el conocimiento. Un breve recorrido por algunos antecedentes del papel del examen en la historia del pensamiento didáctico dan muy clara cuenta de ello.

Una primera huella de esta situación la encontramos en la primera etapa de la universidad medieval. Durkheim (1982: 176) señala que en esta etapa el examen de doctorado era la forma en que un candidato manifestaba la madurez adquirida ante los doctores presididos por el rector y puntualmente señala: “no se dejaba presentar examen a aquél que no había logrado esa madurez”. El examen en este momento respondía a otra lógica, el mismo autor señala como ya en la universidad del siglo XV, el examen de doctorado había perdido esta función para convertirse en un escenario donde los que se lucían eran los miembros del tribunal.

Para avanzar en la conformación del examen, conviene analizar como en los primeros textos que dan origen a la didáctica —como disciplina conformada entre el siglo XVI y XVII (Snyders, 1973), en el conflicto reforma/contrareforma—, se establecen diversas prácticas referidas al examen y sólo algunas derivan en una práctica de clasificación pero no de calificación.

Conviene señalar que los libros que forman parte de la conformación del pensamiento didáctico, no contienen un capítulo dedicado en forma particular al examen; el tema sí aparece, pero derivado del proceso de formación de los estudiantes. Es decir, era más importante atender al desarrollo del alumno en toda su plenitud como ser humano, antes que buscar clasificarlo. Una lectura de tales documentos revela que se trata básicamente de apoyar el proceso de desarrollo del alumno, aspecto fundamental que no llevaba necesariamente a una clasificación.

Más aún, los libros de autores de didáctica posteriores a este momento histórico tampoco dedican un capítulo al tema del examen, pues están más atentos a trabajar las condiciones para el aprendizaje y en concebir escenarios que contribuyan al desarrollo del escolar.

En la génesis de la didáctica, siglos XVI y XVII, encontramos tres obras sobresalientes que se refieren al examen. En 1599 la congregación jesuita publica la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Gil, 1999),⁴ en ella se encuentran dos visiones incipientes referidas al examen. La primera lo considera como un medio para evitar la equivocación, y señala que “el modo de corregir [...] es por lo general indicar si se ha cometido un error [...] mientras se hace esto busque que los discípulos a solas consigo mismo lean y corrijan el original” (Gil, 1999: 144); este tema aparece posteriormente en la obra de Comenio. Con el tiempo, esta función del examen de convertirse en un espacio de aprendizaje será desplazada.

La segunda ve al examen como un instrumento que permite fomentar la competencia y/o rivalidad entre los estudiantes, así como una clasificación de éstos. En este caso señala que serán los rivales los que corrijan también las composiciones de sus

⁴ En algunos textos de las congregaciones religiosas, la redacción de un documento que contenía la doctrina del fundador, no necesariamente fue publicado por él. Tal es el caso de la *Ratio Studiorum*, atribuida generalmente al padre Acquaviva, aunque el estudio introductorio de Gil establece que apareció en 1599 firmada por Jacobo Domenich, secretario general del padre Acquaviva (Gil, 1999: 24). Este texto se fue elaborando en distintas versiones entre 1564 y 1599.



compañeros. De suerte que cada alumno “escriba en el dorso de un papel no sólo su nombre, sino el del rival [y añade] con el fin de fomentar la emulación divida la clase en dos bandos” (Gil, 1999: 144, 149). A partir de esta competencia entre alumnos se pide determinar “niveles de aprovechamiento [como] óptimos, buenos, mediocres y los que deben repetir la clase, los que deben ser expulsados” (Gil, 1999: 150), sin embargo, a la par de esta acción se inicia un proceso de clasificación con la asignación de una nota, en donde plantea “representar el nivel de aprovechamiento por medio de números 1, 2, 3, 4, 5 y 6 (*ibid.*). Aquí ya se encuentra un principio que permanecerá en estos instrumentos de determinar quién debe continuar, repetir o incluso ser expulsado.

En el marco de esta segunda perspectiva clasificatoria del examen que establece la *Ratio*, se seleccionaban alumnos para acceder a los estudios o para que pasaran a los cursos de retórica, filosofía y posteriormente a los de teología; este último curso sería sólo para un grupo selecto de estudiantes, e indica: “este examen con el que se determina si uno ha de ser destinado a la filosofía o casos de conciencia” (Gil, 1999: 68). De alguna forma podemos afirmar que en estos planteamientos ya se encuentran varias funciones asignadas a la calificación en nuestra época.

Corresponde a Comenio, un pastor protestante, establecer una visión completamente cercana a la primera función escolar asignada al examen, la de ser un instrumento para coadyuvar al aprendizaje. Esto lleva a Comenio (1982: 31) en su *Didáctica Magna*⁵ a plantear varios postulados, entre los que destacan: establecer en cada “ciudad, plaza, aldea o villas [escuelas para todos por igual] pobres y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas”.

Si se analiza desde un punto de vista histórico, este planteamiento de la educación como un elemento igualatorio de las condiciones sociales, resulta muy

revolucionario para su época; recordemos que el internado de los jesuitas del siglo XVI era fundamentalmente para varones, nobles con un privilegio del latín como lengua de trabajo institucional (Snyders, 1973). No hay que perder de vista que Comenio forma parte del movimiento del siglo XVII denominado *Reforma Radical* (Yoders, 1976), una reforma que cuestiona el papel de la nobleza y la necesidad de establecer todos los derechos humanos, de alguna forma buscaba reconocer la igualdad intrínseca de lo humano.

Comenio (1982: 37-39) retoma planteamientos de Lutero al señalar que en todas las escuelas se establezca un método “mediante el cual no se les haga huir [a los estudiantes] de los estudios”. Cuestiona duramente aquellas formas de trabajo que hacen que los alumnos abandonen sus estudios, en este punto es tajante al expresar “estoy completamente persuadido de que algún genio maligno, enemigo del género humano ha introducido este método [de terror] en las escuelas”.

En este sentido, la propuesta del autor plantea enseñar todo a todos, no castigar por causa de la enseñanza, encontrar las formas más adecuadas para el aprendizaje del estudiante; hace énfasis en considerar que el trabajo llevado a cabo en la escuela mediante ese método, debe aumentar la facilidad del aprendizaje. Su postura, posteriormente calificada como una didáctica sensualista (Aebli, 1958), plantea que primero el estudiante debe acercarse a las cosas y luego a la palabra. Además, formaliza el establecimiento de la enseñanza simultánea, la que conocemos en nuestros días, donde un profesor trabaja ante un conjunto de estudiantes, así como del trabajo escolar en lengua materna; sostiene como una de sus preocupaciones enseñar todo a todos y, que a partir del trabajo del docente todos los alumnos aprendan.

⁵ Hay dos momentos que se reconocen sobre la publicación del libro *Didáctica Magna*, una es la edición en idioma checoslovaco, 1627, y la otra, que se acepta como oficial, es la edición en latín, en 1657.

El autor establece el examen como un medio que forma parte del método de enseñanza, no como una actividad posterior e independiente del mismo; este tema lo aborda en el capítulo XVIII dedicado a los fundamentos de la enseñanza, donde señala que una vez resuelto el examen, dos alumnos discutan una pregunta en voz alta,⁶ “entretanto todos examinarán sus cuadernos y corregirán lo que hayan equivocado [con la finalidad] de que después de una, dos o tres parejas, muy poco o nada quedará de error” (Comenio, 1982: 100-101). El examen es claramente una parte del método que contribuye al aprendizaje. El autor establece que hay que destinar tiempo a aquellos alumnos que aún tengan alguna duda; el examen no es un instrumento de clasificación, ya que para Comenio los alumnos se sitúan en los grados escolares en función de su edad cronológica, no en correspondencia a otra forma de clasificación. El examen en este caso cumple la función de coadyuvar en el aprendizaje, de ninguna manera es un sistema de clasificación.

El triángulo de libros que analizamos en el papel de la conformación de la didáctica, lo cierra en 1720 la *Guía de las Escuelas Cristianas*, obra póstuma que recoge la doctrina de Juan Bautista de La Salle (Gallego, 1986).⁷ El documento en estricto sentido no se refiere directamente a alguna acción que pueda denominarse examen, sin embargo, es muy acucioso en los sistemas de clasificación de los alumnos. Para el silabario plantea diversos niveles que van desde la tabla del alfabeto hasta la del noveno nivel; el primer nivel es para aprender a leer y el noveno para elaborar cartas manuscritas. Los alumnos de cada nivel serán “distribuidos en tres órdenes: principiantes,

medianos, adelantados y perfectos en cada nivel de lectura” (Gallego, 1986: 743).

Los maestros proponen al director o inspector a aquellos alumnos que consideren que están en condiciones para cambiar de nivel. El autor propone premiar a los mejores alumnos sentándolos en los primeros lugares del salón de clases. Sin referirse a números, pero tampoco retomando los planteamientos de Comenio, el texto de la *Guía* propone clasificar a los alumnos por desempeño, al mismo tiempo empieza a establecer un sistema de premios a partir de los resultados que los alumnos van teniendo en su aprendizaje.⁸

La *Guía* no se trabaja a partir del precepto comeniano de evitar el error desde lo que cada alumno puede realizar, por el contrario “cuando el maestro corrija la ortografía de los escritos [...] obligará que los repitan en casa, poniéndolos en limpio y atendiendo las correcciones hechas” (Gallego, 1986: 747). En otro momento propone interrogar a los alumnos de acuerdo con el orden de los bancos. En caso de que un alumno no responda con corrección, plantea que los que lo hacen lo repitan tres o cuatro veces para darle mayor facilidad de aprender al que no sabe (Gallego, 1986, 748). A la vez, se genera la obligación de que el maestro entregue al director antes de concluir el curso un “catálogo de sus alumnos, señalando las buenas y malas cualidades que hayan notado [...] mismo que será utilizado durante los primeros meses del siguiente curso para conocer a los alumnos” (Gallego, 1986: 750).

Una cuestión queda clara en esta versión de la *Guía de las Escuelas*: si bien se retoma el principio de

⁶ Esta estrategia ya se encontraba entre las propuestas de la *Ratio Studiorum*.

⁷ Saturnino Gallego, responsable de la publicación de los Escritos de Juan Bautista de La Salle, plantea que la *Guía* fue publicada oficialmente un año después del fallecimiento del autor y que la publicación que presenta es coincidente con los manuscritos fechados en 1703 y 1704. La *Guía*, así como la *Ratio Studiorum*, son textos de la congregación religiosa respectiva, por esta razón con el tiempo sufrieron diversas modificaciones. El texto que presenta Gallego es fiel a la publicación del año 1720. Vale la pena señalar que Foucault, en Vigilar y castigar, hace referencia a la *Guía* en sus modificaciones del siglo XIX. A partir de 1906 la congregación lasallista decidió no hacer ninguna modificación a este documento.

⁸ Ciertamente la *Guía* ya plantea iniciar la educación con la lengua materna y luego pasar al latín, ya retoma la enseñanza simultánea, la organización por grados escolares, la educación de la infancia, con la diferencia que en este momento sus escuelas son concebidas para varones.



la enseñanza simultánea y de trabajar primero en la lengua materna y después en el latín, al mismo tiempo se fortalece el principio de clasificación de los alumnos y, de manera subrepticia, aparece también un sistema de competencia entre ellos, que en ese momento no es muy explícito.

Estas tres obras ejemplifican un conflicto más amplio, referido a como se concibe la educación en el marco del surgimiento de la didáctica a manera de disciplina que posteriormente se integrará a la pedagogía. La didáctica como el estudio de las formas que los docentes pueden emplear para orientar su trabajo de enseñanza, surge en medio de un intenso debate ideológico sobre el derecho y la forma de educar a la niñez y a la juventud. Muchos elementos están en conflicto en su origen entre el rigor para educar a los niños y el establecimiento de formas más naturales para hacerlo. En medio de estas discusiones enfrentadas emerge el examen, en donde es importante reconocer que ninguno de los tres textos mencionados tiene un capítulo referido al mismo, su estudio se encuentra inscrito en las formas de enseñanza, mientras que en segundo término existen visiones encontradas frente al mismo. La *Ratio Studiorum* ofrece las dos tendencias con las que este instrumento evolucionará: ser un instrumento de apoyo para el aprendizaje (que nada quede de error en Comenio) y ser un instrumento de clasificación de los estudiantes, incluso llegando a emplear algunos números en esta clasificación. En la historia y evolución de la didáctica y del examen privará mucho más esta segunda vertiente que la anterior. Pero al mismo tiempo queda claro que la clasificación no es necesariamente un problema que desde la didáctica se pueda resolver.

Evaluación sumativa. La calificación como una nueva tarea asignada al sistema educativo

El término evaluación sumativa corresponde al siglo XX, el conjunto de académicos que abordan este tema busca articular lo cualitativo, con lo cuantitativo, en las acciones para evaluar. La realidad contradice esta intención pues múltiples formas de llevar a cabo la evaluación formativa finalmente son concebidas por docentes y por estudiantes como acciones tendientes a otorgar una calificación. Los alumnos, conforme avanzan en su escolarización y en particular en la universidad, son muy claros al preguntar al inicio de un curso ¿cómo se va a calificar?, esa suele ser su preocupación central. La calificación se ha convertido en *la* práctica por antonomasia del sistema educativo, que trastoca el sentido de la finalidad de la educación, al desplazar los procesos de formación, para impulsar la atención en las acciones que se tienen que realizar para obtener una nota o calificación.

La historia social permite visualizar de otra forma la evolución de la práctica del examen como una actividad que busca que “nada quede de error” (Comenio), a una práctica de la cual se deriva un puntaje, atendiendo a la forma como en el siglo XX se transformó la noción de examen en la de evaluación sumativa.

Para identificar con claridad este tránsito, conviene reconocer que, desde el surgimiento de la didáctica como disciplina en el siglo XVII, hasta prácticamente el siglo XX, los textos no tenían un capítulo específico sobre el examen. De esta forma surge la interrogante sobre la manera en que trabajaron las escuelas sin la centralidad que hoy se da al examen, pero sobre todo emerge una pregunta relativa a en qué momento histórico el examen y la calificación empezaron a ocupar un lugar central en el trabajo educativo.

Ginés (1906: 121-123)⁹ ofrece una pista muy importante cuando afirma que las calificaciones aparecieron en los últimos cuarenta años del siglo XIX en

⁹ El nombre del libro es por demás relevante: *Pedagogía Universitaria*, quizá sea el primer texto que buscó sistematizar lo referido a la educación universitaria que conocemos.

la Universidad de Oxford y, señala como una consecuencia de ello la pérdida “del placer del estudio se ha acabado[...] el joven no piensa sino en el examen [...] el examen] ha llegado a ser el fin fundamental de la vida universitaria [...] la Universidad es hoy un cuerpo, cuyos miembros se ocupan, respectivamente, no en estudiar sino en examinar, o ser examinados”. El sentido fundamental de la Universidad como institución cultural, cuya tarea es formar en diversas corrientes de pensamiento, en la historia de la cultura se vio empobrecido, pues dejó de cumplir con una tarea social fundamental, la de ser una institución civilizatoria (Freitag, 2004).

Así, podemos reconocer como la calificación se instaura como una necesidad administrativa, como consecuencia de la conformación de los estados nacionales en el siglo XIX, y la consecuente integración de los sistemas educativos, que desde entonces operan bajo la orientación y responsabilidad del Estado. El sistema educativo tuvo que encontrar diversos mecanismos para establecer un modelo ordenado de educación que con claridad establezca los grados escolares y sus contenidos,¹⁰ tema que ciertamente responde a la idea de “enseñar todo a todos”, pero al mismo tiempo instituye una forma de clasificación definatorio de los alumnos, a partir de lo que se supone que han aprendido, enfatizando una tarea que inicialmente estaba prefigurada en el examen, que era clasificar, decidir sobre el futuro de una persona, a través de una práctica relativamente clara que se concibió como la calificación. Con el tiempo ésta se obtuvo a través de diversos ejercicios con distintos nombres, tareas, presentación de trabajos o de informes, etcétera. Hoy la calificación determina la práctica pedagógica y se ha convertido en la finalidad de los sistemas educativos y del trabajo de los estudiantes.

Resulta interesante observar que de los años treinta a sesenta del siglo pasado se empieza a encontrar, en los libros de didáctica, un capítulo referido a examen o a calificación. Posteriormente, hacia la década de los ochenta, ese capítulo se denomina evaluación del aprendizaje, que más allá de sus argumentaciones finalmente continúa centrado en la obtención de diversas evidencias (exámenes, trabajos, reportes de laboratorio, etcétera) que, más allá de que se realicen con portafolios o rúbricas, finalmente sirven para asignar una nota a los estudiantes.

En los hechos se realizó una identificación inadecuada: evaluación sumativa/calificación, el sentido genealógico del examen se transformó, para dejar de ser considerado un instrumento de apoyo para el aprendizaje. La calificación y los puntajes se convirtieron en las finalidades a lograr en la educación; así, las necesidades administrativas del sistema educativo y el proceso de industrialización en el que se fue conformando una pedagogía para la eficacia, generaron un proceso de transformación de la escuela. Al convertir el número en el fin básico del trabajo educativo, este proceso pervirtió el sentido del acto pedagógico.

Barbier (1983: 48) señala que en el siglo XIX se realizó un cambio progresivo de la escuela, plantea que lo que actualmente llamamos evaluación, en realidad respondió a dos tareas asignadas a la institución escolar: en el plano económico determinar jerarquías para el mundo laboral, vinculando éstas al salario del trabajador;¹¹ y otra que consistió en establecer una organización rígida para el acceso a un grupo escolar, que se obtiene a partir de ejercicios individuales de los estudiantes.

Este movimiento de transformación en el siglo XX tiene un apoyo fundamental, según el autor, en la

¹⁰ Para un desarrollo más amplio del tema, véase Díaz Barriga, 2014.

¹¹ A lo largo del siglo XX, se podrá mostrar la relación entre certificado escolar/empleo, a partir de una permanente devaluación de los diplomas escolares, lo que conlleva la necesidad de solicitar un certificado escolar que exija más estudios para la obtención del mismo puesto en el mundo laboral.



medición (docimología), la que le concede un estatus epistemológico a lo que posteriormente se llamó evaluación (Barbier, 1983: 49). En este sutil paso, la calificación se convirtió en un instrumento fundamental del sistema educativo, pero al mismo tiempo dejó de ser un problema didáctico. Se generó una diferencia entre los problemas de las metodologías para la enseñanza y/o las estrategias para promover el aprendizaje, frente a una práctica social referida a los sistemas de cuantificación de los resultados de aprendizaje. Enseñanza y calificación serán prácticas sociales que atienden a finalidades diferentes a partir de este momento.

La evaluación, una disciplina que se aleja de lo didáctico

El siglo XX es el marco en donde se construyen prácticas y se realizan las conceptualizaciones que hoy privan en el mundo escolar, que dan sentido a un conjunto de acciones que hoy llamamos evaluación. Si bien, el término evaluación se establece en los años cuarenta del siglo XX (Stufflebeam-Shinlfied, 1987), múltiples prácticas apoyadas en la teoría de la medición, y otras derivadas del sistema de gestión, paulatinamente serán aglutinadas bajo la denominación de evaluación.

Las prácticas sociales que hoy llamamos evaluación se fueron conformando como tales en el siglo XIX y a principios del XX, entre ellas, el sistema de evaluación docente, de acuerdo con el rendimiento escolar de sus estudiantes; los sistemas generados desde 1906 denominados pago al mérito (*Merit Pay*), que consisten en asignar una recompensa económica a aquellos docentes que muestren mayor eficiencia en su desempeño (Barrow, 1993). La práctica de acreditación de instituciones y programas (*Institutional Accreditation y Programm Accreditation*), desarrollados a fines del siglo XIX para clasificar instituciones universitarias y

planes de estudios (El-Kawhas, 2001); el desarrollo de las pruebas de inteligencia de Binet-Simon, que muy pronto se empezaron a aplicar en algunos *colleges* de EUA, y paulatinamente dieron pauta a lo que hoy conocemos como pruebas objetivas y, recientemente, pruebas nacionales e internacionales a gran escala.

Según Cremin (1969: 145), la década de los veinte en los EUA estuvo marcada por una euforia de estadísticas, de tal forma que señala que “el tránsito de la ingeniería a la pedagogía fue apenas perceptible [...] ya que en aquella época ambos campos estaban dominados por la pasión de las mediciones exactas”.¹² La psicometría y los desarrollos de la psicología del aprendizaje se constituirán en una base de la llamada evaluación.

Como una nota particular es importante señalar una genealogía en la construcción de la evaluación como disciplina aplicada a la educación. El término evaluación, gestado en el ámbito de la administración científica como etapa de “control” (ahora evaluación), en tanto que su *corpus* se integrará a partir de las prácticas sociales gestadas en su mayoría en el ambiente universitario. Esto permite mostrar la existencia de un conjunto de prácticas sociales que antecedieron a la conformación de la disciplina hoy llamada evaluación en los años cuarenta del siglo pasado, y a su amplio desarrollo a partir de los años sesenta.

Múltiples objetos de estudio y metodologías se realizan a partir de la genéricamente llamada evaluación educativa, que se encuentra regulada por objetos de estudio y procesos que provienen de diversas disciplinas: la teoría de la medición, la psicología del aprendizaje, los sistemas de gestión y control de resultados, así como de las perspectivas de la pedagogía científica de inicios del siglo XX, tema que Cremin (1969) señala como una etapa donde la ciencia

¹² El autor atribuye a Rugg esta expresión “Vivíamos una verdadera orgía de tabulaciones [...] Gracias a la nueva técnica cuantitativa se acumulaban, condensaban, resumían e interpretaban montañas de hechos. La atmósfera estaba llena de curvas normales, desviaciones típicas, coeficientes y ecuaciones de regresión” (Cremin, 1969: 145).

sólo prometía la eficiencia educativa y social. Así, en los años sesenta y setenta del siglo pasado, la evaluación educativa se convierte en una disciplina multi-forme con diversos objetos de estudio, integrada por diferentes referencias metodológicas. Una confusión interna trastocará a la misma pues, en el tiempo, mezclará temas psicométricos con desarrollos cognitivos del aprendizaje, y con sistemas de gestión y control, últimamente denominados estudios de calidad de la educación.

De hecho, tres grandes disciplinas educativas (planeación educativa, curriculum y evaluación) desarrolladas en el marco de la búsqueda de la eficiencia escolar en los EUA quedarán marcadas por el sello común de tener una constitución epistémica que responde a múltiples objetos de estudio,¹³ y desde los años ochenta con múltiples líneas de desarrollo sobre conceptualización de lo que se puede entender por el campo del currículo y, también la evaluación educativa referida a los múltiples objetos que hemos señalado previamente (Scriven, 2018).

En este trabajo nos referiremos solamente a una parte de la evaluación conocida como evaluación del aprendizaje, la referida al control y clasificación de lo que se realiza en el aula para determinar el avance de los estudiantes. La evaluación, en este caso, está tensionada por planteamientos de la psicología a través de las teorías de medición o de las psicologías del aprendizaje, a las cuales se integrarán paulatinamente temas de la administración educacional y gestión del sistema en su lógica de control, y su discurso de

calidad. Ambos aspectos están vinculados al pensamiento eficientista conformado durante todo el siglo en los EUA, y luego retomado por organismos internacionales en particular Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. En esta línea de trabajo, la didáctica como una aproximación pedagógica al trabajo en el aula, sencillamente quedó cancelada o marginada desde principios del siglo XX (Tardif, 2010).

Tyler formula, en los años cuarenta del siglo pasado, el término evaluación vinculado a lo que consideró aprendizaje, esto es, al logro de objetivos conductuales en los alumnos. Este tema posteriormente fue enriquecido en 1995 por Bloom, Hasting y Madeus, con su desarrollo de lo conocido como dominios del aprendizaje (*Mastering Learning*), tema que posteriormente dará pauta a los desarrollos de la evaluación formativa.¹⁴

La propuesta de Scriven (1967) será determinante para una clasificación de las etapas de evaluación (formativa y sumativa), si bien inicialmente se refería al currículo. Esta última clasificación paulatinamente se ha generalizado como un modelo para la evaluación del aprendizaje. Vale la pena señalar que el término evaluación formativa no tuvo un cuerpo conceptual ni operativo que le diera claridad, y prácticamente su acción se quedó en una noción vaga de algo que se denominó evaluación permanente. Por otra parte, la evaluación sumativa tuvo un doble efecto en el debate educativo: por una parte, el término —evaluación etimológicamente vinculado a

¹³ En este punto podemos identificar otro conflicto epistémico. Desde su origen, los textos de didáctica tienen capítulos referidos a los planes de estudio; en éstos, y prácticamente en los libros escritos hasta la mitad del siglo XX, los primeros capítulos, los más abundantes, hacen referencia al método, mientras el tema de planes y programas se abordan en la última parte. El campo del currículo surge en la tensión entre el pensamiento de Dewey que busca reivindicar el trabajo escolar para el niño —el autor escribe *The Child and the curriculum* (1902), donde da cuenta de este problema— y el texto de Bobbit (1918), referido básicamente a la construcción de planes de estudios. Si bien ya desde el libro de Tyler (1973) *Principios básicos del currículo*, planes y programas se confunden con lo que denominan experiencias de aprendizaje. Dicho de otra forma, la didáctica se aproxima desde lo metodológico a los planes de estudio y el currículo se aproxima a lo que acontece en el aula desde la didáctica. El conflicto epistémico es más denso de lo que parece, pues la didáctica tendrá una lógica humanista centrada en el tema de formación y desarrollo del ser humano, mientras que el curriculum nacerá en un conflicto que lo llevará a la lógica de la eficiencia del sistema. Lo didáctico concebido como un planteamiento para el docente, lo curricular como un planteamiento para las instituciones. Dos lógicas en conflicto que permean el campo constantemente.

¹⁴ En este ensayo no podremos analizar las dos vertientes en las que evolucionará el término evaluación formativa; una estadounidense, vinculada a establecer instrumentos, y otra francófona basada en los planteamientos didácticos.



valoración— le permitió desenvolverse en un halo de atender procesos cualitativos, mientras que, por otro lado, se fueron estableciendo múltiples instrumentos que tienen la intención de capturar algunos momentos de aprendizaje de los alumnos. Los diversos instrumentos generados, tales como exámenes, portafolios, rúbricas, en realidad sirven para justificar la asignación de un número, una calificación al estudiante; en los hechos se convierten en los fines del trabajo escolar.

De esta manera, las acciones que se realizan bajo la protección del concepto evaluación sumativa, no tienen como intención coadyuvar al proceso de aprendizaje del alumno, sino que están atrapadas en la necesidad de asignar una calificación. Esto es, quedan capturadas por una lógica que ocasionan que el estudiante sólo trabaje para aquello que le solicita el docente, buscando con ello obtener una nota. Reconocemos que detrás de la obtención de una calificación se encuentran presiones sociales, institucionales, educativas y familiares que van orillando al alumno a convertir un puntaje en la finalidad del acto educativo. El número orienta y al mismo tiempo pervierte el acto educativo, el alumno no logra analizar cuál es el sentido de lo que está realizando.

De poco sirve que los autores que trabajan el tema de la evaluación sumativa busquen insistir en la cualidad o en la función de retroalimentación, cuando la cantidad es lo importante en esta acción, cada vez más los alumnos muestran que asisten a una clase para obtener una calificación, no para aprender. La ausencia de una perspectiva didáctica lleva a que el estudiante no logre construir el aprendizaje como un proyecto personal (Meirieu, 2002), sino como un conjunto de acciones que realiza para cumplir con lo que el maestro o el sistema, en el caso de los exámenes a gran escala, demandan del alumno. Lejos,

muy lejos quedó el planteamiento que hacía Ginés de los Ríos, maestros y alumnos perdieron el placer de enseñar y de aprender.

Como ya se dijo, la llamada evaluación sumativa no es evaluación, se ha convertido paulatinamente en un sistema de obtención de calificaciones, en una finalidad de la acción educativa. El sistema escolar, los docentes y los estudiantes atrapados por las múltiples reglas que se generan para obtener una calificación. Las teorías de la administración y la psicología del aprendizaje se entrecruzaron y desplazaron un posicionamiento didáctico.

La calificación se desarrolló como un instrumento que permite clasificar a los estudiantes, asignarles un lugar escolar, pero también social, un instrumento de discriminación social a través del cuál se decide de alguna forma el futuro de cada sujeto: obtener una calificación para sobrevivir en el sistema escolar o para ser expulsado del mismo. La calificación como una necesidad del sistema educativo.

Ya en este punto la calificación es la práctica social que ordena el funcionamiento del trabajo en el aula, del sistema escolar y del sistema social. Una paradoja, el halo de la cualidad vencido por la realidad del número.

El reto de la didáctica. Integrar lo que el devenir histórico de la educación fragmentó

Las diversas escuelas contemporáneas de pensamiento didáctico¹⁵ experimentan un reto en común: reestablecer condiciones de trabajo en el aula para que ésta se convierta en un espacio de encuentro entre docentes y alumnos; alumnos y alumnos; docentes, alumnos, saberes y realidad. Un encuentro donde el sujeto desarrolle un sentido de las tareas que realiza, donde se pueda volver a disfrutar el acercamiento a

¹⁵ No es común hablar de la existencia de diversas corrientes o escuelas contemporáneas en el campo de la didáctica. En este punto no asumimos la postura del texto coordinado por Camillioni que lleva por título *Corrientes didácticas contemporáneas* (1997), sino que buscamos reconocer la existencia de diversos desarrollos conceptuales que se dan en el campo de la didáctica, en al menos tres tipos de pensamiento actual: el latinoamericano, el francófono y el alemán.

diversas formas de conocimiento, y se desarrolle la capacidad de comprender y actuar en la realidad; un encuentro sin forma de discriminación que permita rearmar las condiciones de aprendizaje.

Si bien reconocemos que desde la didáctica no hay forma de cumplir con diversas premisas que se han establecido en el terreno de la calificación, como calificar con justicia, objetividad, etcétera, si podemos esforzarnos por restaurar la relevancia de que los estudiantes construyan y se responsabilicen de su proyecto de aprendizaje y desde un trabajo conjunto enfrentar la responsabilidad administrativa de calificar.

Una primera tarea que tiene la didáctica es regresar la calificación al lugar que tiene en el surgimiento del sistema educativo, esto es, a una acción administrativa. Una necesidad de corte administrativo que no puede, ni existe forma de que refleje la complejidad que hay en el proceso de desarrollo y de aprendizaje de un sujeto. Reconocer los límites que tiene este proceso es un paso importante ante el reto de reconstruir el sentido del trabajo didáctico para impulsar la formación del estudiante, cuestión que va más allá de buscar el desarrollo del aprendizaje, si bien éste también forma parte del complejo proceso de la formación del ser humano.

Formación como un anhelo histórico de lo pedagógico, pero un anhelo que le da sentido a la relación educativa, en realidad es la finalidad sustantiva de lo que se pretende con la educación del ser humano. Y también como una posibilidad de que el estudiante encuentre el sentido de lo que busca con su compromiso con el trabajo escolar, a través de una invitación a realizar los múltiples encuentros que éste demanda, comenzando con el encuentro consigo mismo.

La calificación es una necesidad del sistema educativo, forma parte de su *locus* de funcionamiento, no la podemos desechar, pero si podemos trabajar por resignificarla. Un planteamiento de este tipo nos muestra que en el fondo no sólo hay una lucha por restablecer el sentido didáctico del trabajo en el

aula, generar procesos de formación, sino al mismo tiempo replantear el sentido que alumnos, autoridades, docentes y sociedad en general le han concedido a los puntajes, al convertirlos en el fin del trabajo educativo: el alumno hace lo que le pide el maestro: leer, transcribir, responder preguntas, hacer trabajos, pero al parecer sólo en la perspectiva de lograr un puntaje, no de aprender.

La perspectiva es lograr que el alumno conciba su aprendizaje como parte de un proyecto personal (Meirieu, 2002) y no como una tarea que implica cumplir con lo que pide un docente. Hoy la calificación se ha convertido en un elemento que deforma el acto educativo. No sólo los alumnos buscan obtener un puntaje, sino también las autoridades educativas en los estudios comparativos internacionales o nacionales; aun la sociedad en su conjunto, como lo hemos visto prácticamente en todo el siglo, y en ocasiones hasta los padres de familia. La calificación obtenida en muchas ocasiones es objeto de una recompensa directa para los alumnos: la lista de honor, los mejores puntajes del grupo escolar, etcétera.

Si por el contrario la evaluación es un acto fundamentalmente personal de autoreflexión (Scallon, 1988) que hace el sujeto sobre lo que ha significado un aprendizaje, lo que ha alcanzado y los retos que tiene que enfrentar para seguir construyendo este proceso, ciertamente que este proceso se cancela cuando un número es la finalidad del acto educativo.

Al establecer la necesidad de diferenciar entre calificación y evaluación buscamos construir dos procesos diferenciados. El primero que responde a la necesidad de gestión del sistema educativo, que es el resultado de combinar de múltiples formas un conjunto de entregables (trabajos, proyectos, documentos, tareas, exámenes) por parte de los alumnos, y otro proceso independiente del anterior en el que el estudiante, en forma individual pero también ante quiénes lo han acompañado en el proceso de trabajo en el aula —compañeros y docentes—, realice una reflexión y análisis de lo que ha significado su



proceso de aprender. En estricto sentido, entonces, buscamos diferenciar la calificación de la evaluación formativa.

En este proceso el evaluador lucha contra todo, contra autoridades educativas nacionales y locales, contra sociedad, asociaciones civiles y padres de familia, y más importante, lucha contra los alumnos, porque ellos están acostumbrados a preguntar sobre el puntaje obtenido, no a reflexionar sobre el significado del aprendizaje realizado en una etapa escolar.

Proponer en este momento separar calificación de evaluación evidentemente trastoca el funcionamiento del sistema educativo y más aún el sistema social en su conjunto. Sin embargo, hoy necesitamos reeducar a todos los actores sociales para avanzar hacia el cumplimiento de la finalidad de la educación. Lograr que la educación tenga como reto la formación y desarrollo del ser humano, apoyándose en una visión amplia del pensamiento didáctico, y no reduciendo esta disciplina al papel instrumental que se le asignó en el siglo XX.

Diferenciar calificación de evaluación será el reto del futuro del sistema educativo si asume con responsabilidad el sentido social de su finalidad; si por el contrario, se trata sólo de entrenar sujetos para que se adapten a la sociedad, se puede seguir por la ruta establecida, pero esto sería muy lamentable.

A manera de conclusión

Calificar o evaluar es un tema que causa preocupación cuando se le estudia en los procesos de educación. A lo largo de su tránsito por el sistema escolar el estudiante aprende que asiste a la escuela para obtener una calificación; este aprendizaje, que se genera muy temprano, afecta todo su perspectiva del trabajo escolar, desde la educación básica a la superior. El alumno confunde la finalidad de la educación, ésta ya no es su aprendizaje, ni su formación, sino la obtención de un puntaje que le permita avanzar en su escolarización.

Así, afirmamos que la calificación ha pervertido el funcionamiento del sistema educativo. Ese valor que le concede el estudiante a los puntajes, obviamente ha influido en lo que acontece en las aulas, en la familia y, posteriormente, en todo el sistema social. El sujeto avanza o abandona su escolarización en función de las calificaciones que va obteniendo.

Múltiples actores sociales, maestros, autoridades educativas, padres de familia, asociaciones sociales, medios de comunicación, entre muchos más, juzgan la labor que se realiza en las aulas a partir de puntajes y promedios obtenidos. La acción escolar, al mismo tiempo que impulsa a que los sujetos que forman parte del sistema actúen en función de las calificaciones, también se encuentra presionada por el conjunto de actores sociales que al ponderar el resultado escolar sólo a través de estos puntajes, mantienen este papel asignado a la calificación.

La afirmación de la que partimos es que la calificación pervierte la relación pedagógica, porque con ello la finalidad del acto educativo es la obtención de un puntaje y no el análisis del proceso de aprendizaje y de la formación que el sistema tendría que proporcionar al sujeto de la educación. La única forma de salir de esta complicación sería separar las acciones que se exigen al estudiante para obtener la calificación frente a un ejercicio muy distinto de algo que hay que construir llamado evaluación.

Mostramos a lo largo de este ensayo que la calificación no es un problema que emerja de la didáctica, sino de la necesidad de gestionar el sistema educativo. Expusimos como en la historia de la didáctica prácticamente no se abordó el tema de entregar calificaciones, escasamente aparece en algún planteamiento de la *Ratio Studiorum* como ordenamiento de los alumnos, tema que también vuelve a aparecer en la *Guía de las escuelas cristianas*, mientras que en *Didáctica Magna* claramente se vincula a que no quede error en los alumnos, y en los dos siglos que siguieron a la gestación de estos textos no se buscó algún elemento que permitiera clasificar a los alumnos. La idea comeniana de

“que nada quede de error en los estudiantes”, e incluso de considerar que todos pueden realizar su aprendizaje y su formación al ritmo en que sus condiciones personales se los permitan, constituyó un elemento básico de los textos de didáctica.

La calificación aparece después de la conformación de los sistemas educativos en el siglo XIX, aunque los libros de didáctica le empezarán a dedicar un capítulo explícito prácticamente a partir de los años treinta del siglo pasado. Ciertamente la calificación, como una forma de certificar los estudios, es necesaria para el funcionamiento del sistema, pero su necesidad es administrativa, no pedagógica.

Varios autores han analizado como a través de ella el sistema educativo y social clasifica, y así contribuye a lo que Perrenoud (1996) denomina construcción del éxito y del fracaso escolar. Cuando en los años cuarenta del siglo pasado, un experto en medición, Ralph Tyler, establece el término evaluación del aprendizaje, al mismo tiempo que se apoya en los intentos de medición que la psicología experimental venía aplicando de principios de la física del siglo XIX, gestó una idea de lograr una asignación cualitativa a este acto en un intento de cientificidad.

Posteriormente se planteó el concepto evaluación sumativa, con el cuál se coronó este intento de asignarle una visión cualitativa a un acto que en el mejor de los casos se basa en la teoría de la medición y sus desarrollos recientes en el campo de la psicología, cuando no en sólo la aplicación aritmética de una regla de tres.

La calificación se convierte en el eje de la acción educativa, en la finalidad por la que se asiste en términos reales a la escuela, deforma la educación. Quiénes la sostienen defienden que es un indicador del sistema, sobre todo cuando el puntaje se hace sobre un conjunto amplio de la sociedad o de la población, éste es el papel que se asignó a las pruebas a gran escala y que se fortaleció últimamente con el papel

internacional que se le ha asignado a la prueba PISA. Pero no existe ninguna evidencia de que los resultados de estos puntajes hayan transformado la práctica educativa en el aula o hayan mejorado los procesos, ni los resultados de aprendizaje en los alumnos. De esta manera la calificación pervirtió el acto educativo e impidió que fluyera una disciplina que en el fondo no se alcanzó a solidificar, porque surgió como medición: la evaluación. Hoy se confunde y entremezcla con la psicometría y las ciencias administrativas, arrinconando los saberes pedagógicos.

Este tema es importante en la actividad que se realiza en las universidades, su tarea civilizatoria, su responsabilidad de formar profesionales con una visión humanista de su trabajo, se desdibuja ante la visión de docentes y estudiantes de trabajar por y para una calificación.

Esto abre muchos retos para la transformación de la educación. Si la calificación responde a la lógica de la administración, hay que darle ese lugar, para permitir que los procesos vinculados a la construcción de procesos de formación y de aprendizaje, tarea sustantiva de la educación, se puedan revalorizar y potencializar en la educación; para permitir transformar lo que se realiza en la relación pedagógica en beneficio de los estudiantes; para no confundir medios con fines. Y en este sentido también abrir el necesario paso que reclama nuestro sistema educativo de construir la evaluación del aprendizaje desde una dimensión pedagógica que permita a los estudiantes ponderar los procesos que lograron desarrollar en un curso, las razones que lo facilitaron o lo impidieron, desde las personales hasta aquellas que emanan de su contexto y, sobre todo, sobre las que puede actuar. Tal vez así los alumnos puedan ser responsables de lo que acontece con su educación. No confundir los medios administrativos y de gestión con la finalidad de la educación, implica cambiar muchas cabezas en nuestra sociedad. ■



Referencias

- Aebli, H. (1958), *Hacia una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Allal, Cardinet y P. Perrenoud (coords.) (1995), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Suiza, Peter Lang.
- Alvarez, J. (2008), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- Barbier, J. (1983), "Por une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation", *Revue Française de Pédagogie*, vol. 63, pp 47-60 <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1983_num_63_1_1891>.
- Barrow, C. (1993), "Reconstrucción de la educación superior estadounidense", en E. Ibarra (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, UAM-Iztapalapa, pp. 19-42.
- Bloom, B., T. Hastings, G. Madaus (1995), *Evaluación del aprendizaje* (Vol. 1), Buenos Aires, Troquel.
- Bobbitt, F. (1918), *The curriculum*, Chicago, Houghton Mifflin Company.
- Camillioni, A. y otros (1997), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), *Informes anuales de resultados del EGEL*, CENEVAL, <[https://ceneval.edu.mx/inform\(es-anuales-de-resultados-egel/](https://ceneval.edu.mx/inform(es-anuales-de-resultados-egel/)>.
- Comenio, J. (1982), *Didáctica Magna*, México, Sepán Cuantos Porrúa.
- Cremin, L. (1969), *La transformación de la escuela*, Buenos Aires, OMEBA.
- Cremin, L. (1961), *La transformación de la escuela*, Buenos Aires, OMEBA.
- De Alba, A., Díaz-Barriga, A. y M. Vesca (1984), "Evaluación análisis de una noción", *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, año XLVI, vol. XLVI, no. 1, pp. 175-204.
- Díaz-Barriga, A. (2021), "Repensar la Universidad. La didáctica una opción para ir más allá de las tecnologías digitales", *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), vol. XII, núm. 33, pp. 3-20, DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.34.976>.
- Díaz-Barriga, A. (2014), *El docente y los programas de escolares*, México, IISUE-UNAM/Bonilla Editores.
- Díaz-Barriga, A. (2009), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Durkheim, E. (1982), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta.
- El-Kawas, E. (2001), *Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects*, París, UNESCO, <<https://www.iiep.unesco.org/en/publication/ accreditation-united-states-origins-developments-and-future-prospects>>.
- Fayol, H. (1982), *Administración general e industrial*, México, Herrero.
- Freitag, M. (2004), *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- Gallego, S. (1986), *San Juan Bautista de la Salle. II Escritos*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- Gil, E. (1999), *La pedagogía de los Jesuitas, ayer y hoy*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.
- Gines de los Ríos, F. (1906), *Pedagogía universitaria*, Madrid, Espasa Calpe.
- Habermas, J. (1982), *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.
- Meireu, P. (2002), *Aprender sí...¿Pero cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- Perrenoud, P. (1996), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Scallon, G. (1988), *L'évaluation formative des apprentissages*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Scriven, M. (2018), *Avaliação um guia de conceitos*, Rio de Janeiro-Sao Paulo, Paz&Terra/ Itaú Social/Fundacao Roberto Maninno.
- Scriven, M. (1967), "The methodology of evaluation", en R. Tyler, R. Gagné y M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally.
- Snyders, G. (1973), "Los siglos XVII y XVIII", en M. Debesse y G. Milaraet (eds.), *Historia de la Pedagogía II*, Barcelona, Oikos Tau.
- Snyders, G. (1972), *Pedagogía progresista*, Madrid, Marova.
- Stufflebeam, D. y A. Shinkfield (1987), *Evaluación sistemática*, Barcelona, Paidós.

Tardif, M. (2010), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Tyler, R. (1973), *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires.

Troquel.

Yoders, J. (1976), *Textos escogidos de la reforma radical*, Buenos Aires, La Aurora.

Cómo citar este artículo:

Díaz-Barriga, Ángel (2023), "¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XIV, núm. 40, pp. 98-115, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1547> [Consulta: fecha de última consulta].