

De profesión, evaluador

Vicente M. Pérez Guerrero
Feducaria-Sevilla

PERRENOUD, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue. 256 pp.

El resultado de los libros compuestos a base de compilar artículos de diferente época y procedencia se asemeja a la acción de un cuchillo de sierra sobre una hogaza de pan; si el movimiento carece de fuerza e intensidad, corteza y miga se separan, si la escritura carece de estímulo y continuidad, continente y contenido naufragan. El libro que nos ocupa es el resultado de una compilación de artículos que sobre la evaluación Ph. Perrenoud fue publicando a lo largo de las dos últimas décadas del pasado siglo en diferentes revistas y publicaciones. La consecuencia es la normal en este tipo de textos, hallazgos encapsulados, ideas y argumentos que se repiten en muchos de los capítulos, propuestas que dedican más tiempo a justificar su necesidad que a su propio desarrollo apenas esbozado. El resultado, en fin, se asemeja a la acción de un cuchillo de sierra sobre una hogaza de pan.

El interés del libro radica en el hecho de ocuparse de una práctica esencial de la profesión docente, la evaluación. Aunque sólo fuera, como recuerda el propio Perrenoud, porque ésta puede llegar a ocupar “por lo menos la tercera parte, a veces la mitad o más del tiempo de trabajo” de los docentes. A pesar de lo cual, hasta muy recientemente ha sido una práctica marginada, cuando no ninguneada, en el campo de la investigación didáctica¹. De manera que aunque sólo fuera por esto, creemos que vale la pena leer el libro reseñado.

En otro sentido, a pesar de su carácter de compilación, no resulta difícil establecer una trama problemática a partir del propósito que el autor expresa en la introducción: “Este libro intenta mostrar [...] que la evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo y, continuamente, de la articulación de la selección y la formación, del reconocimiento y la negociación de las desigualdades” (p. 9). Respetando este propósito, nos hemos permitido la licencia de estructurar la reseña a partir de un breve análisis de tres aspectos que creemos fundamentales de la evaluación y sobre los que, directa o indirectamente, en

¹ Un silencio bibliográfico que, sin duda, ha de tener diferentes razones, pero una primera y no menor podría ser el hecho de que el examen no se ha concebido como problema. Asumido como algo necesario y normal, termina por aparecer como “cosa sagrada”, algo que no se discute. A pesar de lo cual, existen trabajos de gran interés para comprender la historia del examen escolar: Mainer, J. (2002). Pensar históricamente el examen. Notas para una sociogénesis del examen. *Gerónimo Uztariz*, 17/18, 107-135; Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 3-21; Merchán, F. J. (2009). Hacer extraño lo habitual: microsociología del examen en las clases de Historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 1-34; Terrón Bañuelos, A. (2001). Los exámenes escolares y el tempo de las disciplinas. En: *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Oviedo, 12-15 de julio de 2001). Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 511-524; Viñao Frago, A. (2001). Escuela graduada y exámenes de promoción: ¿necesidad endógena o imposición exógena? En: *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Oviedo, 12-15 de julio de 2001). Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 537-551.

mayor o menor medida, versa el contenido del libro que reseñamos: 1) La evaluación como práctica escolar calificadora y clasificadora que fabrica excelencia, produce selección y genera identidades, así como sus consecuencias para la explicación del fracaso escolar; 2) La evaluación como práctica constitutiva del conocimiento escolar. Una crítica al concepto funcionalista de transferencia; 3) La evaluación como factor limitante del cambio en educación o las modas en evaluación como estrategias de una apariencia de cambio.

Problema 1. La evaluación como práctica escolar calificadora y clasificadora que fabrica excelencia, produce selección y genera identidades, así como sus consecuencias para la explicación del fracaso escolar

El punto a partir del cual se puede establecer esta consideración de la evaluación se basa en la tesis de que las solicitudes que la sociedad hace a la escuela (enculturación y socialización de nuevos ciudadanos) están mediadas, orientadas y justificadas por

la capacidad que la evaluación tiene como práctica por la que los sujetos (alumnos) son moldeados, configurados, en nuestra sociedad. Ciertamente es que la identidad de un individuo no se modela exclusivamente en la escuela. Sin embargo, aunque sólo fuera por el tiempo cada vez mayor que la población menor pasa en la institución escolar, no debiera menoscabarse su papel en la forja de ciudadanos². En cuanto a lo que aquí nos trae, la evaluación escolar debe ser entendida como el principal mecanismo de selección y control de acceso al título escolar y, por ende, a determinadas posiciones sociales. Ostentando así el título escolar el cargo de agrimensor encargado de dividir a la sociedad y regular los flujos de las salidas profesionales.

De esta forma la evaluación resulta ser una actividad necesaria del proceso de socialización e interiorización de las normas de funcionamiento del sistema social. Gracias a: 1) la "metafísica voluntarista" del esfuerzo individual por alcanzar fines valorados normativamente; y, 2) resolviendo el "problema del orden" hobbesiano acerca de la difícil reconciliación entre fines individuales y sociales. Es decir, en la medida en que en el curso de la socialización secundaria se interiorizan unos valores ya

² De la omnipresencia de la escuela en la niñez, adolescencia y juventud en los países occidentales puede resultar ilustrativo mostrar el caso español, del que nos habla A. Viñao (2004): "En síntesis, si a principios del siglo XX la institución escolar era algo ajeno a casi la mitad de la población infantil y, en todo caso, una experiencia breve e intermitente para la mayor parte de ella, además de algo excepcional para los adolescentes y jóvenes, cien años más tarde dicha experiencia era algo habitual y normal durante al menos cinco horas diarias de unos 175 días al año en la vida de todos los niños, adolescentes y jóvenes de uno y otro sexo desde los 4 a los 16 años, así como de la mayoría de los de 3, 17 y 18 años. Todo ello sin contar las horas y días dedicados a actividades no lectivas en los centros docentes o al estudio o actividades formativas fuera de los mismos" (pp. 11-12). Por otra parte, esta escolarización continua y a edades cada vez más tempranas matiza, a nuestro parecer, la clásica subdivisión que del concepto de socialización suele hacerse en Ciencias Sociales en dos subtipos: primaria y secundaria, que recogen Berger y Luckmann (1994), y que asocia aquella con el aprendizaje primero que se adquiere en la familia en un contexto de enorme carga emocional y ésta "con cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad" (p. 166). Por nuestra parte, pensamos que la escolarización temprana y las pedagogías centradas en el niño tienden a suavizar esta distinción. Existen otras formas de escolarizar la vida social al margen de la educación obligatoria o universitaria cuya importancia es cada vez mayor como consecuencia de la política de cursos de *formación continua* que subvencionan tanto las instituciones públicas como privadas y que, al amparo de la teoría del capital humano y el mito de la formación como solución al desempleo, inundan el mercado de la educación no reglada, a pesar de que, como prueban los datos, la formación no es la solución al problema del paro. Aunque sí lo es como forma de tener controlada a la población desempleada. La formación (continua) cumple de este modo también la función de control o custodia de la población menor y desocupada (Merchán, 2005).

institucionalizados acerca del éxito y el esfuerzo, así como el establecimiento de los mecanismos y medios (la evaluación: el examen) con que dichos fines se persiguen, se producirá la cohesión social³. Puesto que la evaluación (el examen escolar) no es meramente una técnica de control del nivel de conocimientos adquiridos sino igualmente un dispositivo de etiquetado social (alumno de progreso *normal* y/o alumno *anormal*) y moralizante (el llamado *buen* y/o *mal* alumno), que adquiere toda su trascendencia cuando esas representaciones llegan a guiar el pensamiento y la acción de profesores, alumnos, familias y la propia administración.

En relación con lo que aquí nos trae, Perrenoud plantea que el primer gran triunfo de esta idea tiene lugar gracias a la creencia de que la evaluación no hace sino iluminar sobre las desigualdades reales de competencia de los alumnos en su dominio de los programas de las diferentes asignaturas.

Desvelar esta ilusión es una de las principales aportaciones del libro que nos ocupa. Se citan así multitud de ejemplos donde se muestra qué es lo que los docentes realmente evalúan a partir de qué es lo que se ve y hace en las aulas. A tal respecto, Perrenoud recuerda que “oficialmente” cada disciplina o área de conocimiento, tomada en un nivel dado de la trayectoria escolar, constituye un *campo de excelencia*. Una excelencia que depende del grado de dominio del programa comprobado por el resultado obtenido en las pruebas o exámenes que se realizan a tal efecto. Se establece así una clasificación según el grado de dominio obtenido por cada alumno en las diferentes disciplinas. Sin embargo, sabemos que existen grandes márgenes de interpretación y autonomía en cuanto a la consideración que el profesor tenga de lo que la excelencia sea. Por ejem-

plo, sabemos que, sorprendentemente, ni tan siquiera suele existir acuerdo entre los profesores a la hora de establecer criterios homogéneos y fijar baremos comunes en cuanto a la manera de corregir, de atribuir o quitar puntos. Es más, sabemos que los escolares en su dominio del *oficio de alumno* han aprendido a dosificar sus fuerzas y mostrar ciertas habilidades y estrategias según qué circunstancias. De hecho saben que, en verdad, existen diferentes formas de tener éxito, incluidas muchas que no dependen de la erudición y el intelecto, y que no reposan “en aprendizajes intelectualmente muy exigentes, sino más bien en aprendizajes metódicos, constrictivos «escolares», con lo que ello implica de conformismo, perseverancia, resistencia al tedio”. En fin, sabemos de la desigualdad entre la cultura de origen de muchos alumnos y la cultura escolar, y que, a la postre, la escuela ni mide ni corrige.

Resulta por ello bastante relativo lo que la excelencia escolar sea en la práctica, o, en todo caso, una síntesis, no pocas veces contradictoria, de juicios múltiples. A pesar de lo cual, la mayoría de los alumnos y padres creen fuertemente en la equidad formal ante la nota. No discuten las jerarquías de excelencia fabricadas por la escuela. De hecho, según Perrenoud, gracias a esas *creencias* es posible transformar los juicios de excelencia en juicios de éxito o fracaso y luego adoptar, sobre esta base, decisiones que afectan a la promoción de la trayectoria académica de los alumnos, y, finalmente, al destino no sólo escolar sino incluso social de estos chavales. De modo que el fracaso escolar antecede estadísticamente al fracaso social. Ahora bien, dada, como luego veremos (*Problema 2*), la *ilusión de la transferencia*, esa correlación estadística no se debe entender como consecuencia

³ La evidencia de la importancia en la socialización de los sujetos de los *grupos de pares*, de la misma familia, por no hablar de los medios de comunicación, nos advierte sobre los riesgos de reducir la causa de sus acciones a la interiorización de la cultura en la socialización secundaria. Y, sobre todo, de inferir de ello la cohesión social. Más bien, señala Martín Criado (obra inédita), “frente a la teoría de la acción como determinada por los programas culturales interiorizados, las dinámicas sociales modifican a los sujetos”. Que ello sea así justifica cierta cautela teórico-metodológica, sin embargo, no por ello no existe, en un grado, eso sí que tiene que ser estudiado, en tanto en cuanto aquellas *creencias* sigan siendo hábitos de acción.

de la utilidad práctica de lo que en ella se enseña, más bien se debe a la hipótesis de Weber según la cual “los títulos escolares sirven para limitar la oferta de aspirantes a una determinada profesión en el mercado o a una determinada posición en las estructuras burocráticas –de ahí que su valor social dependa de su escasez, del cierre social que aseguran–” (Martín Criado, obra inédita, pp. 190-191)⁴.

Y, en fin, resulta bastante relativo lo que se entiende por fracaso escolar. Visto así, por ejemplo, no es propiamente un fallo sino un producto de la escuela, pues a través de esta supuesta disfunción sitúa a cada uno en su sitio de la escala social, dando lugar, de esta forma, a una jerarquía adaptada al sistema productivo y a la división del trabajo. Es por ello que Perrenoud advierte que, mientras se siga ignorando de qué está hecha la excelencia escolar y se la asimile al dominio de los programas, no será posible más que formular hipótesis abstractas, incluso absurdas, acerca de las causas del fracaso escolar. En este sentido, con frecuencia, el debate sociológico se empeña en la cuestión de saber si la pertenencia a una clase social es el principal determinante del éxito o el fracaso escolares. Si bien es cierto que las correlaciones son importantes cuando se examina la carrera escolar entera y el nivel de formación, habida cuenta del conjunto de estrategias de escolarización y elecciones de orientación de las familias, en el interior de un ciclo de estudios no son tan fuertes como para autorizar a fundar cualquier explicación sólo en la pertenencia de clase. Una aproximación ésta, a decir de Martín Criado (1999), que adolece del “substancialismo de la variable «clase social»” que suele estar presente en los estudios que relacionan clases sociales y educación, que “han partido de una concepción taxonómica de las clases sociales –clase obrera, clase media–, concebidas como categorías dispares entre sí y homogéneas internamente. A partir de aquí, se atribuyen a cada clase social un conjunto

de «valores», «culturas» (o «subculturas»), «actitudes» –en una palabra, representaciones mentales– ante la educación escolar y familiar que «explicarían» sus comportamientos” (p. 78). Una forma de proceder que descuida la variabilidad de situaciones intermedias, las excepciones y, en definitiva, las situaciones concretas localizadas e históricas tanto a nivel de “configuraciones familiares” como de procesos concretos de acción educativa.

Poco bien haremos, por tanto, en favor de una escuela más igualitaria en lucha contra el fracaso escolar y las desigualdades si seguimos anclados en teorías que descuidan la importancia de las prácticas pedagógicas como factor coadyuvante del fracaso escolar.

Podemos así concluir el análisis de este aspecto de la evaluación, insistiendo en que la evaluación como práctica escolar “divisoria” (que define y escinde tipos de sujetos), es decir, como práctica calificadora y clasificadora produce selección y genera identidades.

Problema 2. La evaluación como práctica constitutiva del conocimiento escolar. Una crítica al concepto funcionalista de transferencia

Este problema nos vuelve a poner en la pista de la centralidad de la evaluación como práctica escolar. En este caso en relación con la influencia que la evaluación tiene en las características y forma que adopta el conocimiento que se transmite a los alumnos. La posible influencia de la lógica examinatoria en las características del conocimiento que se transmite a los alumnos ha sido puesto de manifiesto por Vera y Esteve (2001) y Merchán (2005; 2009). Por decirlo brevemente, estos autores han probado que esta influencia viene determinada

⁴ Una función que ha sido designada por P. Freire, como recuerda Merchán, con la feliz expresión de “educación bancaria”, con la que alude al hecho de que en nuestras escuelas el conocimiento o saber no es un fin en sí mismo, dado que su posesión es un medio para la obtención de una recompensa o título.

por el hecho de que el tipo de conocimiento que se promueve tiende a ser solidario con las formas en que éstos se verifican. En este sentido, si los alumnos tienden a estudiar y a poner en práctica aquellos contenidos y estrategias que tienen más probabilidades de aparecer en los exámenes, los profesores tienden a seleccionar los contenidos que resultan más adecuados a la transmisión, que simplifiquen su corrección y no cuestionen la respuesta correcta. De aquí que las preguntas apelen a los recursos memorísticos pues resulta más rápido vaciar una información que reflexionar sobre una información para abordar un problema.

Toda apunta, pues, a que los contenidos enseñados no suelen responder más que a una intencionalidad académica. Sin embargo, la escuela mantiene de buen grado la *ilusión* de que ella forma en competencias transferibles a situaciones que no se han encontrado y ejercitado en clase. Una fe que se ha extendido más allá de los muros de la escuela incorporándose al mundo de las *creencias* de la mayoría de las familias y a la consideración de la cultura escolar como un bien de salvación⁵.

El papel central del concepto de transferencia del aprendizaje refleja la presuposición de la teoría psicológica funcionalista de la transmisión literal de la cultura que considera a la escuela como sede descontextualizada del aprendizaje. Como si el contexto social de la actividad no tuviera efectos críticos sobre el conocimiento.

Según esta concepción funcionalista, el conocimiento se abstrae necesariamente de la experiencia. Sin embargo, como recuerda Lave (1991), son muchos los estudios que han refutado esta teoría. No sólo han probado la ineficacia de la aplicación práctica de los conocimientos escolares a los problemas de la vida en la calle, sino que incluso han mostrado la imposibilidad de reproducir en el aula el modo en que los sujetos hacemos frente a los problemas de la vida en la calle⁶. En la actividad cotidiana, la determinación de si se tiene o no un problema, y la especificación de qué constituye tal problema son decisiones que toma la persona encargada de resolverlo. En cambio, la escuela y los experimentos crean contextos en los que los niños y los "sujetos" se viven a sí mismos como objetos, sin control sobre la problemática ni elección sobre los procesos de su resolución. La actividad (de asistir a clase) genera un entorno y éste, a su vez, genera tal actividad. Es, dice Perrenoud, en la medida en que la excelencia escolar se conecta fuertemente con las condiciones específicas del trabajo, lo que explica por qué, situados ante una tarea que se presenta de manera desacostumbrada, ciertos alumnos de nivel medio, e incluso excelentes, se encuentran completamente desprovistos, al ser privados de sus indicios familiares. Por lo que se impone llamar a la prudencia en cuanto a la capacidad de los exámenes escolares para predecir el éxito en la vida laboral. Si las estadísticas prueban lo contrario, más tie-

⁵ A este respecto, recuerdo vivamente, como una imposición, el empeño de mi padre de que hiciera bachiller en lugar de la FP, como yo quería, sin duda influenciado por el proceder de la mayoría de mis vecinos y amigos, y mi padre, por la credencial que le suponía al título de bachiller y luego a la universidad de cara al mercado laboral, y, sobre todo, por algo más difícil de medir pero para él incluso más importante y que tiene que ver con la "distinción" del saber.

⁶ En relación con esto, resulta muy elocuente el caso Herndon, un maestro de matemáticas de enseñanza secundaria que, según J. Lave (1991), frustrado ante los malos resultados de sus alumnos en sus clases de aritmética puso en práctica el siguiente experimento. Habiendo descubierto que uno de sus alumnos ejercía un empleo regular y bien pagado controlando los puntos de una liga de bolos, se planteó que, dado que dicho trabajo exigía cálculos rápidos, complicados y exactos, al igual que casi todos los alumnos participaban en actividades aritméticas relativamente importantes mientras hacían la compra o empleos extraescolares, por qué no construir un puente entre estas prácticas aritméticas extraescolares y las lecciones de matemáticas diseñando "problemas de puntuación de bolos" y "problemas de hacer la compra". El hecho es que el intento fue un fracaso; el chico que trabajaba en la bolera no supo resolver ni un simple problema de puntuación de bolos cuando se le planteaba en la escuela.

ne que ver, como venimos insistiendo, con el carácter de cierre social del que pueden presumir los títulos escolares. Y, en todo caso, también, por la mayor capacidad de adaptación, obediencia y sacrificio que se le presupone al sujeto que ha sido capaz de permanecer gran parte de su vida recibiendo instrucción, obedeciendo y superando pruebas con éxito⁷.

Problema 3. La evaluación como factor limitante del cambio en educación o las modas en evaluación como estrategias de una apariencia de cambio

Según Perrenoud, la historia de la evaluación es la historia de un debate y un cambio casi imperceptible porque los cambios en educación se dan en el *tiempo largo*. A pesar de lo cual, “estamos pasando –muy lentamente– de la medida obsesiva de la excelencia a una observación formativa, al servicio de la regulación de los aprendizajes”. Es decir, de una *evaluación tradicional*, entendida como selección de los mejores a una *evaluación formativa* al servicio de los aprendizajes. De tal forma que una serie de obstáculos estarían lastrando y ralentizando este proceso. En primer lugar, por ejemplo, la propia buena voluntad o el *voluntarismo utopista*, por decirlo en términos de Bourdieu, de los propios profesionales de la didáctica. Muchos de estos creen, por decirlo brevemente, que bastaría con elaborar buenos

materiales didácticos, a base de propuestas de contenidos socialmente relevantes, secuencias y situaciones didácticas *ejemplares*, de lo que se seguiría profundos efectos de aprendizajes. Entre otras razones porque se piensa que los alumnos quieren aprender, dominan los prerrequisitos necesarios y no oponen resistencia al genio del método. Sin embargo, sabemos que la escuela no está hecha *por* los niños, está hecha *para* los niños. De ahí la concentración, verbigracia, de decenas de ellos en un espacio exiguo durante horas y años. Si sabemos que los pueblos no han aprendido a leer y escribir porque tuvieron ganas de hacerlo, ¿por qué los niños iban queriendo ir a la escuela? Se entiende por esto que, entre otros obstáculos, todos los intentos de la nueva pedagogía, de la escuela activa, choquen contra la relación estratégica y utilitaria que los alumnos mantienen con el aprendizaje, con la pregunta que los alumnos siempre plantean al inicio de una actividad: “¿Es para nota?”. Lo cual, hay que insistir en ello, es lógico y normal si no olvidamos que los alumnos no van a la escuela porque quieran.

En este mismo sentido, se plantearía el exceso de fe de ciertas corrientes teóricas en las posibilidades de la conciencia del profesorado para la acción y el cambio, al igual que todas las teorías (liberales y progresistas) que hacen pensar la escuela como instrumento de compensación y transformación social. En pocas palabras, sabemos, sin embargo, que “el desquite de lo real [la función fundamentalmente conservadora de la escuela] es despiadado con la buena

⁷ En este sentido, puede establecerse una relación de semejanza, salvando las distancias, entre los *sistemas de control*, es decir, las relaciones sociales de producción existentes dentro de las empresas –tal y como son analizadas por Edwards, R. (1983). *Conflicto y control en el lugar de trabajo*. En: Toharia, L. (comp.), *El mercado de trabajo. Teorías y aplicaciones*. Madrid: Alianza– y los sistemas de control en la escuela. Destacándose así el *control burocrático* como el tipo de control más acabado y eficaz tanto en la escuela como en la empresa capitalista. Es decir, aquel que consigue que el alumno o el trabajador se identifique totalmente con los objetivos de la empresa o el sistema escolar cuando los incentivos de “hacer carrera en la empresa o en la escuela” garantizan (si el sistema tiene éxito) que los trabajadores o alumnos se comporten conforme a lo deseado por el capitalista o el profesor. A mayor abundancia, Baudelot y Establet, así como Bowles y Gintis, han llamado la atención sobre el modo en que las prácticas escolares sirven a la inculcación de la ideología burguesa entre los escolares por medio de la asimilación de principios fundamentales de la organización de los procesos de trabajo capitalista: deberes, disciplinas, castigos y recompensas. Asimismo, esta sospecha es igualmente aplicable, *mutatis mutandis*, a los contenidos escolares del currículo, cuyos silencios y olvidos terminan por imponer la dominación burguesa.

voluntad mal ilustrada o el voluntarismo utopista" (Bourdieu, 2002, p. 36). En efecto, es éste un riesgo siempre presente en las investigaciones en educación, dado que sobre éstas acecha tanto la tentación reformista propia del voluntarismo utopista como la buena voluntad mal ilustrada.

Habría también que contar con la resistencia de los profesores al cambio educativo. Aunque en este caso, más que hablar de resistencia, tal vez sería más correcto llamar la atención sobre la sujeción de los profesores al orden y la lógica evaluadora dominante propia de la *cultura escolar*. A tal respecto, Perrenoud da cuenta de algunas de las razones que explican el *habitus* del profesor respecto a la evaluación tradicional. Lo cierto, dice, es que ésta es una fuente de angustia no sólo para los alumnos sino incluso para los propios docentes. A pesar de lo cual, no resulta fácil de impugnar, dado que, si uno se sale del carril de la tradición, asume él solo sus errores, siendo entonces el único responsable de su evaluación frente a los padres y a los alumnos, mientras que "siguiendo el carril" puede atrincherarse detrás del sistema, el reglamento, etc.

En relación con los padres, resulta muy interesante comprobar cómo la demanda sociopolítica que la sociedad impone a la escuela, en este caso por la presión familiar, determina la forma tradicional de evaluar por encima de otras avaladas por la Didáctica como mejores. De tal forma que uno de los lances de modificar el sistema tradicional de evaluación, basado en los exámenes, pasa por privar a buena parte de los padres de sus *puntos de referencia* habituales, a riesgo de parecer poco serios y poner en peligro la trayectoria académica de los escolares.

Podríamos, finalmente, sintetizar la problemática tratada afirmando que la evaluación entendida como práctica pedagógica (examinatoria) es el dato en torno al cual giran el resto de prácticas escolares, discursos y representaciones propios de la cultura escolar. Por otra parte, resulta evidente que,

si para cambiar las prácticas en el sentido de una evaluación *más formativa, menos selectiva*, habría que cambiar la escuela y lo que la sociedad espera de ella, parece llegado el momento de asumir como resistencia al cambio las propias deficiencias de la teoría y admitir que para que se desarrollen nuevas formas de pensamiento se requieren a veces cambios en la práctica.

REFERENCIAS

- BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- LAVE, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍN CRIADO, E. (1999). El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución. En: Chacón, L. (Ed.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia: 7 i mig, pp. 15-48.
- MARTÍN CRIADO, E. *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de educación crítica*. Obra inédita.
- MERCHÁN, F. J. (2005) *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN, F. J. (2009). Hacer extraño lo habitual: microsociología del examen en las clases de Historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 1-34.
- PÉREZ GUERRERO, V. M. (2005). *El cuerpo de la escuela: exámenes, control y enseñanza. Sociogénesis de las prácticas escolares en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Memoria para la obtención del DEA. Documento inédito.
- VERA, J. y ESTEVE, J. M^a (Coords.) (2001). *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona: Octaedro.
- VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.