



LA EVALUACIÓN SIGNIFICATIVA

Rebeca Anijovich (comp.) | Alicia R. W. de Camillon
Graciela Cappelletti | Jussara Hoffmann
Raquel Katzkowicz | Lucie Mottier Lopez

1. LA VALIDEZ DE LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN

¿Todo a todos?

por Alicia R. W. de Camilloni

Contenidos, objetivos, propósitos, estándares, competencias y *benchmarks*¹ son conceptos que, con diferentes significados e impacto, se han ido sucediendo en el lenguaje del campo teórico y práctico de los currículos escolares, de la enseñanza y la evaluación, para definir qué es lo que los sistemas, las escuelas y los profesores deben enseñar y qué lo que los alumnos deben aprender. Estos términos representan diferentes concepciones didácticas y cada uno de ellos ha contribuido al establecimiento de lo que Basil Bernstein denominaba un "discurso regulativo" y un "discurso instruccional" porque funcionan ambos como prin-

¹ La palabra *benchmark* (anglicismo traducible al español como "comparativo") es un término proveniente del campo de la industria, que ha sido incorporado al lenguaje de la administración, a la evaluación de programas informáticos y a la evaluación de los resultados en la educación. Es un proceso continuo de medición de productos, servicios y prácticas comparándolos con los que se consideran los mejores en el campo. La palabra proviene de la marca de referencia que el mejor trabajador con experiencia en el taller hace en su banco de trabajo y que será la medida precisa que él mismo y otros deberán emplear para la producción de una clase de objetos. Esa marca es la *benchmark*.

cipios ordenadores del currículum (Bernstein, 1990).² El empleo de uno u otro de estos términos está lejos de tener un efecto neutral. Dado que integran dispositivos curriculares, pedagógicos y evaluativos en los que la clasificación y el enmarcamiento presentan distintas formas y relaciones mutuas, cada uno es una manifestación de diferentes concepciones didácticas y determina, por ende, un alcance diverso respecto de los conocimientos y los saberes escolares, de las responsabilidades de los actores en la definición del diseño curricular y la programación didáctica, y, asimismo, de los tipos y niveles de logros de aprendizaje esperados en los alumnos. El discurso regulativo establece principios acerca de la estructura que sirve de base para la transformación del conocimiento en un dispositivo pedagógico de comunicación.

Como afirman Gamble y Hoadley, en el marco del enfoque bernsteiniano, "el dispositivo pedagógico consiste en una relación jerárquica entre tres conjuntos de reglas –distributiva, recontextualizadora y evaluativa–, los que, juntos, describen el proceso de transformación del conocimiento desde el campo de producción del conocimiento, al campo de recontextualización, al campo de reproducción en la clase".

Este dispositivo pedagógico abarca a ambos, a la enseñanza y a la evaluación. Pero observamos en la práctica que los principios ordenadores pueden ser los mismos para una y para otra, o que, por el contrario, pueden ser diferentes respecto de la enseñanza y de la evaluación. Cuando esto último ocurre, el dispositivo pedagógico no solo se desagrega en dos segmentos separados,

² Bernstein define el currículum como "el sistema de mensajes que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido a ser transmitido" (1990: 150). *Discurso regulativo* es el "conjunto de reglas que regula aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de transmisores, adquirientes, competencias y contextos; a un nivel de abstracción mayor, suministra y legitima las reglas oficiales que regulan el orden, la relación y la identidad" (1990: 152). *Discurso instruccional* es el "discurso que controla la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento indispensable a la adquisición de competencias especializadas, regulando sus aspectos internos y relacionales" (1990: 151).

sino que, peor aún, los segmentos resultantes se convierten en vectores con orientaciones diversas. Situación confusa para los estudiantes, que optan, generalmente, por seguir en su aprendizaje, de manera prioritaria, la dirección que les señala la modalidad de evaluación que saben que adoptará el profesor.

Por esta razón, el alineamiento efectivo de los principios ordenadores de ambas dimensiones, la enseñanza y la evaluación, tiene gran importancia. Es indispensable para garantizar un claro señalamiento en las actividades de todos los implicados en las tareas de enseñar y aprender, y porque este alineamiento sirve, igualmente, como fundamento para la determinación de un criterio de validez para la evaluación sin el cual esta carecería de significado.

LOS CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA EVALUACIÓN

Existe acuerdo acerca de que el requisito de validez se encuentra entre las condiciones fundamentales empleadas para apreciar la calidad de los programas y de los instrumentos de evaluación. No constituye, sin embargo, un requerimiento más entre otros. Su papel es fundamental; pero la construcción de su definición así como la estimación de su importancia para la evaluación no han recibido una respuesta ni simple ni unívoca. Y esto en razón de que son siempre el resultado de una conjunción de supuestos teóricos sobre cuál ha de ser la formación que recibirán los estudiantes, qué procesos psicológicos se espera que se desarrollen en el curso de la formación, cómo se han de manifestar de manera que se pueda inferir que se producen, qué tareas se eligen porque facilitan la obtención de esas evidencias y de qué forma se pueden establecer, sobre esas bases, grados de calidad en los aprendizajes.

En cuanto a la importancia de los requisitos, en otro sitio nos hemos referido a la prioridad que en el enfoque conductista, psi-

cométrico o de la medición científica se otorga a la confiabilidad por sobre la validez y señalamos allí nuestra discrepancia con este criterio (Camilloni, 1998: 88-89). Aunque para algunos autores no es posible separar la validez de una prueba de su confiabilidad y postulan a esta última como un aspecto interno de la validez, nosotros entendemos, por el contrario, que, sea la evaluación cuantitativa, cualitativa o una combinación de ambas, la confiabilidad, si bien deseable, es secundaria respecto de la validez y que, si fuera necesario y se contara con una seria fundamentación, convendría sacrificarla parcialmente con el fin de obtener más validez, requisito que, a nuestro juicio, posee significatividad mayor que la confiabilidad.

Entre los autores que han trabajado especialmente la cuestión de la validez en la evaluación, con el propósito de ampliar y profundizar su significado, se encuentra Samuel Messick, quien en sus obras contrastó el uso tradicional del término y de los distintos tipos de validez con su concepción de una validez unificada e integradora (Messick, 1991, 1992, 1996).

El concepto de validez, en términos generales, se refiere a la capacidad de un instrumento de evaluación para medir lo que se pretende evaluar con él. Es frecuente que se distingan diferentes tipos de validez. Como ilustración de las varias clasificaciones de tipos de validez, tomamos la siguiente (que es la que Messick contrasta con la construcción teórica que él propone): validez referida a criterios, validez de contenido y validez de construcción. Messick describe cada una de la siguiente manera:

- *Validez referida a criterios*: depende de la relación sistemática que existe entre los criterios que se emplean para la calificación de la prueba de evaluación y los criterios de logro establecidos para el aprendizaje que se evalúa. La prueba debe proveer evidencias de que el desempeño de los alumnos en esa prueba permite hacer inferencias res-

pecto de cuáles han de ser las calificaciones que se van a otorgar y que se corresponden con la acreditación prevista de sus aprendizajes a través de otras pruebas y de criterios generales de calificación.

- *Validez de contenido*: depende de la correspondencia entre los aprendizajes de los alumnos en cuanto a conocimientos, destrezas, competencias y/o producciones y los que se prescribe que logren en el currículo o programa de estudio.
- *Validez de construcción*: corresponde a la capacidad de la prueba para evaluar los procesos psicológicos que los alumnos ponen en juego en la realización de las tareas cuyo aprendizaje se evalúa. Procesos cognitivos, creatividad, motivación y perseverancia son aspectos que se modelizan de acuerdo con una construcción teórica de los aprendizajes y las tareas específicas, y que son evaluados por la prueba.

Como dijimos antes, Messick considera que no es adecuado diferenciar así estas formas de la validez porque abren la posibilidad de que los instrumentos de evaluación, según su naturaleza o el propósito de su empleo, posean uno o dos de los tipos de validez y no todos ellos. Por otra parte, señala, igualmente, que los tipos de validez enunciados estrechan el campo de la concepción de validez o no lo analizan de manera apropiada. Los seis aspectos de la validez, que postula Samuel Messick y que son interdependientes, son los siguientes:

1. *De contenido*: se trata de los conocimientos, las destrezas y otros atributos que se manifiestan en las tareas evaluadas cuando el muestreo de los contenidos es adecuado.
2. *Sustantiva*: corresponde a la verificación empírica de que los procesos que corresponden al dominio evaluado se evidencian en la prueba, de acuerdo con un modelo funda-

mentado teóricamente acerca de cuáles son esos procesos y siempre que, también, el muestreo de los procesos sea apropiado.

3. *Estructural*: el sistema de puntuación de la prueba es consistente con las manifestaciones del modelo construido respecto de los procesos necesarios para la realización exitosa de la tarea en evaluación.
4. *Generalizabilidad*: refiere a la capacidad de la prueba para ofrecer resultados que se pueden generalizar y transferir a otros contenidos, a otros procesos, a otras situaciones, a otras tareas y a otros grupos pertinentes de la población que se evalúa.
5. *Factores externos*: refiere a los alcances y la correspondencia o correlación que tienen las puntuaciones resultantes de la prueba de evaluación respecto de otras formas o pruebas de evaluación o de conductas no evaluadas, de acuerdo con las evidencias empíricas que se recogen.
6. *Aspectos consecuenciales*: depende de los efectos que tiene la interpretación y el uso de los resultados de la prueba, ya que debe haber evidencia de que son positivos y solo mínimamente adversos o negativos para individuos o grupos relacionados con la evaluación efectuada.

Para Samuel Messick, estos seis aspectos en su conjunto siempre deben ser tomados en consideración para la estimación de la validez de las pruebas de evaluación educativa. No se los puede separar porque todos ellos son necesarios y están entrelazados conformando un plexo de condiciones para la construcción y el uso de instrumentos y programas de evaluación de buena calidad. Este autor define a la validez como "un juicio evaluativo integrado del grado en el cual la evidencia empírica y la exposición teórica razonada apoyan la adecuación y propiedad de las inferencias y acciones basadas sobre las puntuaciones de la prueba u otros modos de evaluación" (Linn, 1989).

La concepción que desarrolló Messick sobre la validez de la evaluación abrió un campo de trabajo particularmente fértil tanto en lo que respecta a la teoría cuanto a la práctica de la evaluación. Entre las conclusiones que son compartidas por distintos autores, encontramos las siguientes:

- La validez no es una propiedad de la prueba, sino que, más bien, se refiere al uso que se da a la prueba para un propósito determinado.
- Para evaluar la utilidad de una prueba y su adecuación para un propósito particular se requieren múltiples fuentes de evidencia.
- Para justificar el uso de un test con un determinado propósito es necesario ofrecer evidencia suficiente de que es apropiado para ese fin.
- La evaluación de la validez de una prueba de evaluación no constituye un evento estático, sino que es un proceso continuo (Sireci, 2007).

Un carácter común que se postula recurrentemente para otorgar validez a las evaluaciones es la honestidad de las interpretaciones, inferencias y acciones del evaluador. Otro aspecto que debe ser incorporado en el análisis de la naturaleza de las evaluaciones es el que refiere a los sujetos a los cuales se destina la evaluación y a quiénes son los evaluados, así como cuáles son las decisiones que se adoptan sobre la base de esas evaluaciones.

En las definiciones de validez de la evaluación, si bien se encuentra una referencia a los propósitos de la enseñanza y a los conocimientos y saberes que los alumnos deben desarrollar, se advierte que, por lo general, tanto en la teoría como en la práctica, una vez realizados los primeros pasos en el proceso de construcción de los instrumentos, la validez se define internamente con referencia específica a los propósitos propios de la evaluación. Es así como en esta etapa del proceso obser-

vamos que los propósitos de la evaluación se han distanciado ya de los propósitos de la enseñanza, en razón de que son el resultado de las selecciones e interpretaciones que, con el objetivo restringido de obtener una medida, definir un *ranking*, comparar individuos, grupos o instituciones, concluyen por reducir el campo y limitarlo a la formación medible sobre esas bases.

LA VALIDEZ DE LA ENSEÑANZA A PARTIR DE UN PRINCIPIO ORDENADOR DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: "TODO A TODOS"

El aspecto de mayor importancia en la consideración de la validez de la evaluación es el que deriva de la representatividad y generalizabilidad de los contenidos cubiertos por los instrumentos y el programa de evaluación. El alineamiento efectivo entre esos contenidos y el universo de los contenidos curriculares es fundamental, en consecuencia, para estimar el alcance y la significatividad de la evaluación. Pero si se estimara solo a partir del alineamiento formal entre evaluación y enseñanza y no se pusiera también en cuestión la validez de los contenidos curriculares mismos, la validez perdería su sustento pedagógico.

Es preciso, por tanto, desarrollar cuidadosamente y en profundidad el concepto de validez de la enseñanza en lo que respecta a contenidos sustantivos y a estrategias de enseñanza.

Con ese propósito, los principios pedagógicos ordenadores sobre los que se construyen el diseño curricular, la enseñanza y la evaluación son los que deben ser fundamentados y justificados. Qué enseñar, cómo enseñar y quiénes pueden aprender constituyen las claves principales de los principios ordenadores del dispositivo pedagógico. Y como ocurre con la validez de la evaluación según Messick, los tres aspectos –qué, cómo y a quiénes– no pueden escindirse en la consideración de la validez

de la enseñanza. Veamos, a continuación, y como ejemplo, el encuadre de la noción de validez que ofrece un principio ordenador, especialmente abarcativo de una interpretación acerca de cuáles han de ser los contenidos y quiénes han de aprenderlos, del que deriva la consiguiente concepción acerca de que la evaluación no está destinada a seleccionar a los alumnos que demuestran ser capaces de aprender, sino a contribuir a mejorar el aprendizaje de todos.

La expresión "todo a todos" expresa en el campo de la pedagogía un ideal social y moral asociado al ideal de justicia. Por esta razón, está relacionado con *el ideal de igualdad* que, como dice Jean Derouet (2003: 171 y ss.), constituyó la referencia común e inspiró la evolución de la casi totalidad de los sistemas educativos instaurados desde el siglo XIX, sistemas que marchaban en la búsqueda de una organización global, una escuela que debía reunir a todos los niños sin distinciones de ningún tipo.

Pero estamos ahora ante una crisis de los ideales en muchos campos y el de la igualdad en la educación se encuentra desde hace tiempo en grave peligro.

A partir de las múltiples perspectivas de los análisis histórico-sociológicos que se sucedieron en el tiempo, esta aspiración pedagógica estuvo y está lejos de ser alcanzada. Los resultados han sido decepcionantes debido a que no se convirtió en realidad el ideal de la escuela única y porque la igualdad de oportunidades se fue desarrollando con dificultades como una expresión de su definición débil, y esto en sus dos versiones conocidas: la primera, como igualdad de acceso pero no de permanencia, y la segunda, como igualdad de acceso y permanencia pero no como igualdad de calidad de la formación. Las razones deben buscarse en la sociedad y no solo en el interior de los sistemas educativos, aunque debemos reconocer que, incluso en el discurso pedagógico, se ha ido instalando la quiebra del ideal de igualdad y su compensación por un nuevo ideal, el de la diversidad, el cual asume también, por lo general, una definición débil, entendida

solamente como legitimación de las diferencias, en términos de Ramón Flecha (Giroux y Flecha, 1992: 182).

En otro sentido, y centrándonos ahora en un análisis conceptual de la expresión "todo a todos", se plantea una problemática didáctica y pedagógica muy interesante por la ambivalencia que fue adquiriendo desde un punto de vista valorativo a lo largo ya de varios siglos. "Todo a todos": ¿cuál es el significado de esta expresión?

Algunas citas son obligadas, pero comenzaré relatando dos anécdotas que me permitirán echar alguna oscuridad adicional a la cuestión.

Cuenta Ernesto Sábato que, cuando ejercía el cargo de profesor de Física, una señora le pidió que le explicara la Teoría de la Relatividad de Einstein. Sábato refiere que se la explicó, pero la señora le respondió que no la había comprendido. Sábato se la explicó nuevamente y la respuesta de la señora fue, otra vez, que no la había captado. Sábato se la explicó de nuevo y cuando finalmente la señora quedó satisfecha y dijo con una sonrisa que por fin había entendido, Sábato le contestó: "Sí, pero esta ya no es la Teoría de la Relatividad".

Veamos la segunda anécdota. En su libro *El proceso de la educación*, Jerome Bruner narra una situación similar. Un profesor de Física explica a su clase temas avanzados de mecánica cuántica. Advierte por los rostros de los estudiantes que, obviamente, no han comprendido. El profesor relata lo sucedido de la siguiente manera:

"Lo enseñé por segunda vez y los alumnos tampoco lo comprendieron. Y entonces lo enseñé por tercera vez y yo lo comprendí" (Bruner, 1960: 89).

Dos historias semejantes con interpretaciones diferentes y que abren al interrogante: ¿es posible que todos aprendan todo?

La expresión "todo a todos" nos invita necesariamente a la cita de algunos autores. De ellos tomaré solo dos, seleccionados en razón de su trascendencia.

El primero, Juan Amos Comenio. En dos obras de cita obligada en este caso, emplea esa expresión como manifestación sintética de su ideal educativo. Ellas son la *Didáctica Magna* ([1658] 2000), en la que ya en el pórtico de la obra afirma que "expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas", y la *Pampaedia* ([1657] 1992), que es el libro IV de la *Opera Didactica Omnia*, en la que desarrolla una didáctica destinada a lograr su ideal de conocimiento para todos los hombres, la Pansofía. El mandato de Comenio es religioso y no solo social y moral. Enseñar todo reúne tres vocablos: *omnia* (se enseña todo), *omnes* (a todos) y *omnino* (universalmente). En el primer capítulo de la *Pampaedia*, sostiene que todos los hombres, la humanidad entera, deben ser educados en todo, integralmente, para que todos alcancen la verdadera sabiduría. Esta es la Pansofía, es decir, el sistema de saber universal en el que Comenio había centrado su pensamiento. El sistema está asociado al concepto de omnisciencia, que implica conocer todo pero con la capacidad de conocer todo de manera infinita, de seguir conociendo, de saber cada vez más y de saber siempre. Esta descripción del conocimiento solo puede corresponder a Dios, pero Comenio sostiene que habiendo sido el hombre creado a imagen y semejanza de Dios, la educación tiene la misión de conducirlo en el camino de la vida para que cada vez se asemeje más a Él. Así pues, para el hombre, el saber "todo" es el saber todo lo conocido, esto es, comprender el orden divino a través de la unidad de las ciencias.

¿Dónde puede encontrar este conocimiento? Para ello, el hombre cuenta con tres libros: el libro del mundo sensible, el mundo de la razón y las Sagradas Escrituras. Esto significa que los sentidos, la razón y la fe se conjugan para brindar el conocimiento. Dice Comenio que para ello son suficientes pocos libros; sin embargo, agrega condiciones a las que esos pocos libros deben ajustarse: tienen que ser variados y diferentes. Variados según las edades que se suceden en la vida de los alumnos;

diferentes porque distingue entre alumnos principiantes, avanzados y los que están cerca de la perfección. Los libros tienen que ser breves, y no deben incluir ni la controversia, ni la duda, ni tampoco ambigüedades. Recomienda combinar los distintos niveles en el mismo libro recurriendo al artificio tipográfico de usar distintos tipos de letras para cada nivel. Y recomienda que cada alumno estudie aprendiendo de memoria lo que corresponde a su nivel. El primero de los niveles correspondería a un conocimiento vago y luego, progresivamente, el conocimiento se iría haciendo más claro.

Los libros, por lo tanto, deben estar graduados y ordenados. Sugiere que, de este modo, serán útiles, incluso para los autodidactas, porque su amplio propósito es incluir a todos, también a los que no tienen maestro. Los libros deberían estar escritos bellamente y en forma dialogada. Comenio recomienda que se promueva que sean los alumnos quienes hagan preguntas al maestro, contra una extensa tradición en contrario, aquello que Hugo Gaudig denominó algunos siglos después "el imperialismo de las preguntas por el profesor".

Para Comenio, entonces, "todo a todos" se dirige a hombres y mujeres, a nobles y plebeyos, a jóvenes y viejos, al género humano en todos los pueblos, estados y ciudades. El ideal que expresa Comenio se asocia al de la hermandad de los Rosacruces, y es el ideal de felicidad y bienestar general universal expresado en su obra *Via Lucis* (escrita en 1642 y publicada en 1668), en donde manifiesta que este ideal de intercambio de saber entre algunas personas ya se había logrado, pero que era menester extenderlo a toda la humanidad, para lo cual la educación era el vehículo imprescindible.

"Todo a todos", Comenio no duda de que ese debe ser el camino. Pero tres siglos de pensamiento pedagógico en el devenir de sociedades y culturas plantearon nuevos problemas e interpretaciones acerca de qué es enseñar, qué se debe enseñar y quiénes pueden aprender.

Entre los varios pedagogos que se hicieron estas preguntas y les dieron respuesta, elegimos a Jerome Bruner, debido a que en su obra hay múltiples referencias a esta cuestión, si bien el tema es tratado desde un enfoque diferente al que había desplegado Comenio.

En *El proceso de la educación*, publicado en 1960, Bruner realiza una afirmación que es considerada una de las más importantes (y hasta cierto punto asombrosas) manifestaciones de su pensamiento: "Comenzamos con la hipótesis de que cualquier materia puede ser enseñada de un modo intelectualmente honesto a todo niño en cualquier estadio de su desarrollo" (1960: 51). En "La educación como invento social", artículo publicado originalmente en 1964, reitera esta idea, que relaciona con su teoría de los modos de representación: "Existe una versión apropiada de cada habilidad o conocimiento que puede ser impartida a cualquier edad a la que se desee iniciar la enseñanza, por muy preparatoria que sea esa versión" (Bruner, 1988: 144). En otro trabajo, "La perfectibilidad de la inteligencia" de 1966, escribe en el mismo sentido:

Desde esta perspectiva se entiende que para cada capacidad o parcela de conocimiento propia de cada cultura (la del alumno), existe una forma correspondiente que se halla al alcance del entendimiento del estudiante situado en cualquier estadio de desarrollo, o dicho de otro modo, que es posible enseñar cualquier materia a cualquier persona, sea cual fuera su edad, siempre que se haga de forma interesante y sincera (1988: 83).

En otra de sus obras, *La importancia de la educación*, asevera, igualmente, que "a cada conocimiento o habilidad capacitadora que existe en la cultura, le corresponde una forma que el alumno puede comprender, en cualquier etapa del desarrollo que se encuentre; que cualquier tema puede enseñarse en cualquier

edad, de alguna forma que resulte a la vez interesante y adecuada" (Bruner, 1987: 135). En un escrito posterior, en el prefacio de *The Culture of Education*, publicado en 1996, encontramos la reiteración del mismo principio pedagógico que había sido expresado antes: "Aunque un dominio del conocimiento pueda ser complicado, puede ser representado de manera que pueda ser accesible a través de procesos elaborados de un modo menos complejo" (1996: XII).

Esta reiterada afirmación de Bruner fue, ciertamente, difícil de comprender para los diseñadores de currículos, los profesores y los evaluadores de los aprendizajes. En dos textos posteriores a la primera manifestación de este principio, Bruner relata con términos semejantes lo sucedido en una cierta situación. En una de estas obras, *Realidad mental y mundos posibles*, por ejemplo, cuenta que en una clase en la Universidad de Texas, durante un debate que tuvo lugar en un seminario sobre educación, una joven que acababa de leer *El proceso de la educación* le dijo que quería hacerle una pregunta. Bruner rememora la situación y recuerda que entonces pensó que otra vez le iban a consultar por la enseñanza del cálculo en primer grado, según era ya habitual, pero la joven le preguntó: "¿Cómo sabe usted lo que es honesto?". Bruner afirma que quedó estupefacto ante este interrogante. La joven, dice, sabía pensar, si bien a continuación el autor aclara que el concepto de honestidad, sobre el que no había meditado, quedó, finalmente, sin definir (1986: 134).

La narración de Bruner muestra que estas preguntas formuladas sobre su afirmación, que podríamos interpretar como equivalente a un "todo a todos", lo colocaron muchas veces ante la necesidad de explicar un pensamiento que era corrientemente interpretado como absurdo o incomprensible, e incluso incorrecto.

¿Cómo interpreta el propio Bruner su afirmación, sostenida en diferentes obras escritas en el transcurso de casi cuarenta años? Enmarcada en lo que Bruner denomina "el problema de la conversión" (1960: 52), podríamos resumir su argumentación

con referencia a tres líneas características de su propuesta de enseñanza. En primer lugar, él mismo recomienda de inmediato la programación de un currículo en espiral que permita partir de un modo de representación que se encuentre en el nivel de comprensión del alumno, para ir progresivamente profundizando luego el desarrollo conceptual mediante el empleo de nuevos modos de representación y la construcción de nuevos conceptos. Esta idea se asocia, en segundo lugar, y de modo fundamental, con su teoría acerca del conocimiento como proceso y no como producto (1969: 96). La naturaleza del conocimiento se caracteriza, para Bruner, por ser una estructura jerárquica en la que hay una parte más significativa que las otras. Si esta se comprende, servirá de base para reconstruir lo menos significativo y los elementos sueltos, con todo lo cual se constituirá, de esta manera, el conjunto del conocimiento, precisamente, como conjunto estructurado. Por lo tanto, desde este enfoque, hay que enseñar a los estudiantes una idea de la estructura básica, la cual permitirá combatir la confusión y la fragmentación del conocimiento (1960: 48 y ss.). En este proceso en el que el conocimiento del alumno y de la humanidad progresa, la transformación que acontece no es de explosión. Bruner señala el error de la expresión "explosión del conocimiento" porque entiende que se trata de un movimiento inverso, dado que "hay una implosión de conocimiento lo mismo que hay una explosión" (1987: 29). Todos los componentes de la estructura están interconectados en un orden que puede comprenderse. Para construir esta estructura, el individuo necesita autonomía, confianza y competencia intelectual: usar estrategias de discriminación, de selección y relacionamiento, de razonamiento, deducción, formulación de hipótesis, muestreo y corrección de lo contradictorio y lo incompleto, y debe, especialmente, manejar la complejidad. Todo esto requiere un aprendizaje previo, que debe ser preferentemente temprano y orientado al desarrollo de habilidades genéricas. Aquí encontramos, entonces, la tercera línea argumentativa. "Lo

más específico del ser humano –afirma Bruner– es el hecho de que su desarrollo como individuo depende de la historia de su especie pero no de la historia que se refleja en los genes y cromosomas, sino más bien de aquella que se refleja en una cultura que es exterior a su organismo y más amplia de lo que puede abarcar la competencia de un solo ser humano” (1987: 65). El niño no es un agente solitario que conquista el mundo, necesita de los otros, necesita que le enseñen, necesita que le hablen, necesita discutir sus puntos de vista y sus ideas con otras personas (1986: 84). Los principios fundamentales de la pedagogía de Bruner son la economía (enseñar lo necesario, no enseñar cosas inútiles), la transferencia y el aprendizaje de normas generales. Currículo en espiral, estructuras básicas como contenido de la enseñanza y la cultura, y, por fin, el medio social como sostén de un aprendizaje significativo y transferible son lo que permiten, según Bruner, pensar que siempre es posible encontrar el modo adecuado de conversión o traducción didáctica que constituirá la puerta para el aprendizaje de “todo para todas las personas”.

“Todo a todos” también ha sido interpretado de otras maneras. Por ejemplo, enseñar un poco de todo sin profundidad, al modo de contenidos curriculares que deben ser distribuidos, entendiendo que esto es lo que se podría denominar formación general. Se trata de una interpretación del “todo a todos” que se convierte en poco o nada a todos o a nadie, conocimiento sin raíces, conocimiento frágil e inútil.

“Todo a todos” también ha sido concebido como el conocimiento mal llamado *enciclopédico*, en el que “todos” deben aprender “todo” lo que algunos puñados de especialistas disciplinarios colocan como contenidos curriculares sin cuestionarse acerca de su potencial educativo y su fortaleza como base o motor de la formación. Decimos que es “mal llamado” enciclopédico ya que la Enciclopedia de la Ilustración constituyó una obra monumental para poner al alcance de todos los conocimientos disponibles en

la época³ y no es correcto utilizar esta denominación con sentido peyorativo para caracterizar una enseñanza de conocimientos fragmentarios, superficiales, desorganizados y memorizados por los alumnos, que no alcanzan a comprender su significado.

“Todo a todos” también se encuentra como expresión que integra los discursos de políticas educativas, que se vacían de contenido si no van acompañadas de medidas de política pedagógica de tratamiento de la diversidad que sostengan acciones efectivas, tanto de superación de la generación discriminativa de diferencias intolerables entre los alumnos como de atención seria y cuidadosa a las diversidades que naturalmente existen entre los seres humanos.

Cuando se hace referencia a esta expresión, “todo a todos”, se trata, pues, de una expresión polisémica que requiere ser definida. ¿Sería conveniente, por tanto, desecharla, eliminándola del ideario pedagógico de nuestro tiempo? Pensamos, por el contrario, que es preciso conservarla. “Todo a todos” puede ser un ideal para la educación de hoy y de mañana. No es una utopía ineluctablemente irrealizable. Quizá pueda convertirse en una utopía amigable si pensamos que todas las expresiones de la cultura son preciosas y que es necesario que la humanidad en su conjunto las comparta.

¿Cuál de los dos profesores tenía razón? ¿El que al hacer comprensible el contenido lo destruía o el que al hacerlo comunicable lo comprendía mejor?

En realidad lo que está en cuestión es la capacidad, la posibilidad y la conveniencia de la conversión de los contenidos de la ciencia,

³ La *Enciclopedia o Diccionario razonado de las Ciencias, de las Artes y de los Oficios* de Diderot y D'Alembert fue publicada entre 1751 y 1777. Incluye 21 volúmenes de textos con más de 70.000 artículos sobre todos los temas. Se agregaron 11 volúmenes de ilustraciones con el propósito de poner el conocimiento al alcance de todos. Fue el resultado de un trabajo colaborativo en el que participaron más de 140 personas miembros de la “sociedad de hombres de letras”. En la Enciclopedia de la Ilustración, el conocimiento está cuidadosamente actualizado y organizado.

la tecnología, las humanidades y las artes al nivel de comprensión de todos los seres humanos, de modo de hacerlos enseñables.

LA "HONESTIDAD" DE LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN

Los procesos de conversión o traducción de los conocimientos en contenidos curriculares son los que determinan tanto la validez de lo que se enseña cuanto la validez de los aprendizajes que se evalúan. Esos procesos son, igualmente, los que sientan las bases para que los componentes de las redes cognitivas construidas por los alumnos sean movilizables y duraderas, con el fin de que, en suma, sus conocimientos sean transferibles. En este sentido, se puede sostener que la validez y la autenticidad de las evaluaciones, a las que se ajustan primariamente las modalidades de estudio de los alumnos, reposan, sobre todo, en la ciencia y el arte desplegados por los profesores para traducir o convertir en contenidos escolares los conocimientos originados dentro y fuera de la escuela, sin distorsionarlos ni destruirlos, y haciéndolos aprendibles por los estudiantes.

Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían, y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, al menos en algún grado, para todos los alumnos, probablemente podamos afirmar que hemos hallado una respuesta a la pregunta que había quedado planteada en nuestro relato. Es en la congruencia de estas relaciones donde reside la "honestidad" de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B. (1990), *Poder, educación, conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- BRUNER, J. (1960), *El proceso de la educación*, México, UTEHA.
- (1969), *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA.
- (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Linaza, J. L. (comp.), Madrid, Alianza.
- (1986), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1987), *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
- (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Palacios, J. (selecc.), Madrid, Morata.
- (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press.
- CAMILLONI, ALICIA R. W. DE (1998), "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran", en Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E. y De Mathé, M. del C. P., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- COMENIO, J. A. ([1657] 1992), *Pampaedia*, Madrid, UNED.
- ([1658] 2000), *Didáctica Magna*, México, Porrúa.
- DEROUET, J. (2003), *Cuestiones pedagógicas*, Houssaye, J. (coord.), México, Siglo XXI.
- GAMBLE, J. Y HOADLEY, U., "Positioning the regulative", The Fifth Basil Bernstein Symposium, Cardiff School of Social Sciences, 9-12 de julio de 2008.
- GIROUX, H. A. Y FLECHA, R. (1992), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- LINN, R. (ed.) (1989), *Educational Measurement*, Washington (DC), American Council on Education/MacMillan.
- MESSICK, S. (1991), "Validity of Test Interpretation and Use", en Alkin, M. C. (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, Nueva York, MacMillan.

– (1992), “The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. Research Report”, Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, San Francisco.

– (1996), “Validity of Performance Assessments”, en Phillips, G. W. (ed.), *Technical Issues in Large-Scale Performance Assessment*, Washington (DC), National Center for Education Statistics.

Sireci, S. G. (2007), “On Validity Theory and Test Validation”, *Educational Researcher*, vol. 36, n° 8.