

¿Cuál puede ser el valor de evaluar?
Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”

Yves Chevallard ¹

El acto de evaluar se entiende comúnmente como algo propiamente escolar, casi como un capricho institucional, ajeno al mundo “normal”, extraescolar. Se puede sostener por el contrario que el acto de evaluar es una realidad simple y llanamente *social* —se podría decir *antropológica*— que atraviesa e irriga toda institución de la sociedad: es una dimensión presente en toda la vida social. Pensar así las cosas —en contra de la opinión generalizada—, permite divisar que el “capricho” evaluativo escolar puede fácilmente convertirse en el laboratorio de un micro-poder tiránico camuflado bajo la supuesta peculiaridad de su legítimo rol institucional. Al considerar el acto evaluativo como plenamente social, los dispositivos escolares de evaluación, se pueden analizar —y reconstruir— no como “miniaturas” inocentes, sino como representantes —más o menos auténticos— de la sociedad en el seno de la escuela, arraigando así la escuela en la sociedad. Todo esto fundamenta el valor social de la evaluación escolar y permite plantear en sus propios términos el problema clave: ¿Cuál es y cuál podría ser el valor de evaluar?

Querría en primer lugar agradecer al Centro de Estudios en Didácticas Específicas de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, y en particular a Gema Fioriti y Fernando Bifano, por su amable invitación. También quiero agradecer al CREAMat y al Departament d’Educació de Catalunya, por haberme dado la posibilidad de impartir la conferencia “a dos bandas”, facilitando la conexión con Argentina y difundiendo la charla tanto a un auditorio catalán presente aquí en la sala como a los que nos están siguiendo por internet. Finalmente, también le doy las gracias a Marianna Bosch y a Noemí Ruiz Munzón por su apoyo en la realización práctica e intelectual de este evento.

El título de mi charla se aclarará, espero, al hilo de la presentación, así como su relación con el tema general del congreso argentino: *Poder, Disciplinamiento y Evaluación de Saberes*. Mi propósito se inscribirá en el marco de la teoría antropológica de lo didáctico, aunque sólo la

¹ Conferencia inaugural del *Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas* (Buenos Aires, 30 de septiembre – 2 de octubre de 2010).

utilizaré de forma minimalista en lo que sigue. De momento, me quedaré con dos principios heurísticos solidarios. El primer principio es que hay que dar a los “objetos” que se estudian, tal como se identifican a través de las palabras que utilizamos, hay que darles la extensión *máxima* que tienen en las sociedades —o las civilizaciones— a las que nos referimos. Permittedme precisar que al decir “objeto” quiero designar tanto una “cosa”, material o inmaterial, por ejemplo un teorema de matemáticas o un poema, un martillo o un clavo, como una persona o una institución. Dicho esto, el principio de dar a los objetos su máxima extensión también implica dar a las nociones utilizadas una comprensión *mínima*, en el sentido lógico de la palabra “comprensión”, es decir no dejar que su semántica abarque demasiado. Es el caso de la propia noción de evaluación: evaluar, según por ejemplo el *Diccionario de la lengua española* de la RAE, consiste en “señalar el valor de algo”, a “estimar, apreciar, calcular el valor de algo”. Decir que una persona o institución evalúa un “objeto”, es decir que esta persona o institución atribuye (explícitamente o no) cierto *valor* a este objeto —un valor grande o mediocre, poco importa aquí—. La noción de evaluación está así ligada a la de *valor*. Al dar esta definición —*evaluar* un objeto, es asignarle cierto *valor*—, estoy designando el acto de evaluar como un *tipo de tareas* que puede estar *en cualquier parte* de la sociedad, y no sólo en la escuela: se evalúa en la familia, en la calle, en la empresa, en el bar, etc. Se evalúa en todas partes.

Y ya tenemos el segundo principio heurístico anunciado: en un conjunto civilizacional, social, institucional o personal dado, una noción no tiene, en sí misma, un significado intrínseco: su significado nace, en un momento dado, de la *red de nociones* con las que “funciona”, con las que “forma sistema”. Aquí, *evaluar* “funciona” con *valor*. Me diréis que es una evidencia. Pero no estoy seguro que muchos profesores se atreverían a proclamar que la nota que asignan al trabajo de un alumno o alumna es una estimación, por supuesto personal, del *valor* intrínseco de este trabajo. Lo habitual, me parece a mí, es que la gente (los profesores) asuma plenamente el hecho de evaluar, sin para ello pretender indicar con claridad el *valor* de lo que se evalúa, sino su grado de “corrección” o adecuación a un supuesto trabajo “correcto”, etc.

Hay para ello un buen motivo que se deja generalmente implícito. Y es que la red de nociones en las que entra *evaluar* no se limita a los únicos polos explicitados hasta ahora, *evaluar* y *valor*. Hay que tomar en cuenta un tercer polo. En efecto, el *valor* de un objeto *no existe en el absoluto*; es un *valor relativo*: es relativo a un *proyecto* en el que está involucrado el objeto en cuestión. Los diccionarios registran algunas trazas de esta relación, pero lo hacen de manera fragmentada (como nos conduce a hacer cierta cultura, en la que prevalece el culto a la

especificidad). El diccionario de la RAE indica por ejemplo que el valor es “el grado de utilidad de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite” pero este mismo diccionario también propone otra definición, que presenta como referida al vocabulario filosófico: “cualidad que poseen algunas realidades consideradas bienes por lo cual son estimables”. Aquí la erosión del significado es visible: parece haberse olvidado el *proyecto* que determina el valor; convirtiendo el valor en una hipóstasis, es decir algo en sí mismo, y no una realidad *que emerge de un sistema de relaciones*.

Se trata aquí de un punto crucial. Todo valor es un valor *para* un determinado proyecto. Decir que la altura de un chico es de 2,10 metros es enunciar una *medida*, no un valor. Esta medida solo tiene valor respecto a ciertos proyectos determinados —por ejemplo la participación en un equipo de baloncesto—. La “absolutización” de un acto de evaluación, es decir el hecho de pretender que se reconozca un valor en *sí mismo*, independiente de cualquier posible proyecto de utilización, es sin embargo un fenómeno de lo más corriente. Muchos profesores consideran que el examen del alumno al que le han puesto un 8 vale un 8, de forma absoluta, independientemente de cualquier proyecto. Intentaré mostrar más adelante que esta afirmación mía no es totalmente cierta, que la referencia a un proyecto no desaparece del todo, aunque se vuelva a menudo implícita, residual.

En el enfoque antropológico, como ya he dicho, conviene atribuir a los conceptos utilizados su máxima extensión. Esta observación nos remite a un tercer principio: no hay que intentar alcanzar *directamente* la *especificidad* (supuesta) de los objetos que estudiamos. Por decirlo con mayor propiedad, lo específico, que no es nunca algo *dado*, se debe *construir* partiendo de la *genericidad* máxima de los objetos. Poner en evidencia la *diferencia específica* supone un *género próximo*. Para ello, cuando tratamos del “valor” de un objeto hay que plantear siempre la cuestión del *proyecto*. Este objeto tiene mucho valor, decís, pero *¿para qué? ¿para hacer qué?* Al que declara que tal persona “es muy guapa” hay que preguntarle: “*¿en relación a qué proyecto?*” Espero que este simple ejemplo baste para justificar esta otra afirmación: cuando unos jueces asignan cada uno un valor a un *mismo* objeto, sin precisar a qué proyecto se refieren (implícita o tal vez inconscientemente), es casi seguro que *divergirán* de un modo u otro en su evaluación. Y lo mismo ocurre cuando, con el tiempo, un juez se refiere, tal vez sin tomar consciencia de ello, a proyectos *distintos* respecto a un *mismo* objeto: es de esperar que el valor que asigne al objeto vaya a *fluctuar*. Ciertamente la explicitación del proyecto no basta en general para eliminar las divergencias y fluctuaciones; pero sí permite reducir su amplitud.

Añadiré algo más antes de volver más tarde al papel que desempeña la referencia a un proyecto: en la enseñanza, el valor que se asigna a un trabajo de alumno se refiere implícitamente, en primer lugar, a un proyecto que es siempre el mismo: el proyecto de *continuar con el proceso de enseñanza*. También habría que preguntarse sobre si la evaluación es o no *justa*; pero nos quedaremos aquí solamente con la idea de someter cada acto evaluativo a este interrogante crucial: *¿para qué proyecto este objeto (sea una cosa, persona o institución) tendría tal o cual valor?*

Ahora me gustaría subrayar un hecho esencial de naturaleza ético-política: el hecho de olvidarse del proyecto cuando se realiza el acto de evaluar, con la consiguiente *absolutización* del juicio de evaluación. Todo ello abre la vía a lo *arbitrario* y al *despotismo*. Pretender *decir el valor* de un objeto para un determinado proyecto siempre comporta, por supuesto, un riesgo de arbitrariedad y de despotismo; pero este riesgo aumenta terriblemente cuando se pasa —de manera muchas veces oculta— del valor *para* un proyecto determinado a un valor presuntamente *en sí mismo*. Muchas veces, el riesgo para el evaluador consiste en querer satisfacer sus pulsiones agresivas hacia los demás, o hacia tal institución o hacia tal cosa, mediante el ejercicio de un poder que lo situaría *fuera del orden común*. En la formación de profesores a la que me he dedicado durante mucho tiempo, esta dificultad es esencial: la institución de formación debe esforzarse, contra una tradición tan segura de sí misma que se olvida que no tiene nada de natural, por hacer que un estudiante de universidad no se transforme de un día para otro, cuando se convierta en profesor, en un pequeño tirano esclavo de su agresividad, encerrado en un placer sádico poco saludable. Sabemos que estos placeres nocivos son moneda corriente en la vida cotidiana, en la que hablamos mal de casi todo y de casi todos. En la mayoría de los casos, “hablar mal” consiste en asignar al objeto del que se habla un valor intrínseco cercano a cero. ¿Escaparía a la tiranía de esta crítica común el “hablar bien” de las cosas o de las personas? Me parece que no. Porque hablar bien de un objeto también significa que uno podría del mismo modo hablar mal de dicho objeto. Tanto el uno como el otro están marcados por la arbitrariedad. Considerar que la evaluación escolar, o cualquier otra evaluación propia a cualquier otra institución, es algo singular, específico, conduce a considerar los actos evaluativos como *caprichos* de la institución, que no se podrían juzgar según un criterio genérico. Resulta entonces que se le da a lo arbitrario más rienda suelta que nunca. Toda arbitrariedad parece al principio *sui generis*. Intentaré mostrar que, por el contrario, mejorar la salud de las instituciones en materia de evaluación supone renunciar a ver simples caprichos allí donde se disfraza en realidad un orden común.

Convertirse en profesor confiere un derecho poco ordinario: el de juzgar el valor de los trabajos y los comportamientos de los alumnos. Este es, ciertamente, un derecho técnicamente necesario, pero también es un derecho que muchos utilizan de forma extravagante sometiéndolo entonces a su arbitrariedad personal, a falta de poderlo poner al servicio de una causa más noble, de un proyecto centrado en la sociedad. Notemos que el “sadismo evaluativo” —si me permitís la expresión— se encuentra en nuestras sociedades en muchos otros sitios además de la escuela. Aparece, por ejemplo, en el mundo académico, en la práctica de la evaluación o revisión por pares (*peer reviewing*): protegidos por el anonimato, vemos a muchos “colegas” ensañarse contra algunos de sus pares, afirmando después con nobleza que la cosa sería saludable para todos... En general, este tipo de evaluación es poco eficaz para regular de forma adecuada la vida de las instituciones y sociedades. El hecho de evaluar a los demás es un fenómeno universal sobre el que cabría interrogarse. En lo que sigue, intentaré esbozar un modelo de desarrollo de la actividad evaluativa que rompa con los excesos y las tiranías que acabo de comentar.

La red conceptual en la que se inscribe *evaluar* incluye *valor*, claro, y también incluye en consecuencia *proyecto*; pero incluye además *poder*. El acento que ponemos sobre el *proyecto* —sobre el hecho que el valor es un valor *para*— reduce un poco la arbitrariedad del poder evaluador, ya lo he dicho antes. Pero no permite eliminar del todo el polo del poder. Es necesario ahora introducir otro polo, en relación con otra cuestión esencial: ¿*por qué* asignar un valor a cierto objeto en relación a cierto proyecto? Llamaré *veredicción* a la función principal que debe cumplir supuestamente el hecho de asignar un valor a un objeto. Consiste en emitir un veredicto, un “dicho de verdad”, en enunciar la verdad tal como *aparece* al juez en el instante en que emite su veredicto. También aquí, con la noción de veredicción, alcanzamos el estrato de los universales antropológicos, como lo atestiguan muchas de nuestros idiomas. Por ejemplo cuando le decimos a uno “cuatro verdades” sabiendo que, como indica la sabiduría popular, “sólo la verdad ofende”. Estas expresiones y refranes por todos conocidos, tienen el mérito de recordarnos un aspecto *esencial* de la actividad humana de evaluación: la evaluación, en cuanto actividad de veredicción, *no puede ser permanente*. Es más, aunque la regulación de la vida de las personas, de las instituciones y de las sociedades requiera en algunos momentos un acto de veredicción que puede resultar decisivo, también es conveniente que el acto de evaluar sea *escaso*, comedido y que intervenga en el momento justo y en el contexto apropiado. Todo esto describe lo *contrario* de algo que se observa demasiado a menudo y que podríamos tildar de “acoso evaluativo”. El éxito de la

veredicción supone que ésta intervenga *en el momento oportuno* y que se ajuste, por su contenido —es decir por el veredicto enunciado sobre el valor del objeto evaluado—, al proyecto que se considera realmente. La consideración de este proyecto es la que determina el momento oportuno para evaluar; y también nos puede conducir a *renunciar* durante un tiempo a evaluar, si consideramos que todavía no ha llegado el tiempo de evaluar o de volver a evaluar.

Existen evaluadores obsesivos, que no paran nunca de evaluar. Sabemos por ejemplo que el oficio de profesor está expuesto a esta patología; pero ésta también afecta, me parece, a los “jóvenes” que no se pueden estar de juzgar todo o casi todo del estrecho mundo en el que viven. Por supuesto, el efecto de esta evaluación permanente es de lo más limitado: es sin duda irritante a largo plazo, parecido a una brújula sin aguja, incapaz de mostrar ningún camino. Pero quiero subrayar sobretodo que, en nuestras sociedades, existe otra relación a la evaluación o, más en general, al hecho de juzgar que, desde la Grecia antigua, se expresa con la palabra *epojé*. Esta palabra griega, que significa propiamente *parada, interrupción, ruptura*, se ha utilizado para designar una *suspensión de juicio*. Yo hablaré aquí de *epojé evaluativa*. Ante un objeto dado, en lugar de pronunciar un juicio, de enunciar un veredicto —aunque sea para nuestro foro interno— nos *contendremos de juzgar*, contendremos nuestra “respiración evaluativa”. La normalidad sería la siguiente: en tiempo normal la evaluación se suspende; solo se evalúa de vez en cuando, en los momentos que se consideran oportunos en relación al proyecto pretendido. Esto descarta dos extremos: por un lado no decidir nunca “decir la verdad”; por otro lado pretender hacerlo *en cualquier momento*, cuando apetece. Los procesos regulados requieren en general “pausas evaluativas”.

Da la sensación que en lo anterior falta algo: ¿Cómo decidir si es o no oportuno evaluar? ¿Qué veredicto arriesgarse a pronunciar? ¿Qué “verdad” dar a conocer? ¿Cómo decidirse en todo esto? Tomando un ejemplo fundamentalmente político, querría insistir un poco en la idea esencial de una evaluación “contenida”, en sentido opuesto a la práctica de una evaluación *frenética*. Ocurre que se deban clasificar los candidatos según su valor para un determinado proyecto, por ejemplo para cubrir una vacante en una empresa o una universidad. También ocurre que algunos de estos “objetos” queden empatados. En estos casos parece que la “furia evaluativa” imponga una conducta muy perjudicial: sería absolutamente necesario desempatar, por supuesto según el *valor* para el proyecto considerado, incluso cuando hasta entonces se hubiera establecido que los candidatos tenían el mismo valor... En este momento, para afinar el análisis sobre el que supuestamente se apoya el veredicto, se van a tomar en

consideración, de manera más o menos oculta, otros aspectos cuya relación con el proyecto es totalmente incierta y refieren muchas veces a estereotipos como el género, la edad, la raza, ¡qué sé yo! Se pasa entonces de la evaluación al favoritismo, a la arbitrariedad y, a veces, a una de las cosas más odiosas en una sociedad humana: la discriminación. En cambio existe una solución que aquí también proviene de la antigua Grecia: si estos candidatos podían todos ocupar la vacante y ninguno tenía al respecto un valor sensiblemente superior al de los demás, entonces, mediante un gesto eminentemente político pero que parecemos haber olvidado, y que puede por ello desbaratar el juego democrático basado en la elección por un cuerpo de votantes, entonces es al azar, al *sorteo*, al que debemos confiar la elección final, sin añadir ningún veredicto “complementario” de contenido casi siempre dudoso. El azar es el gran limpiador de las segundas intenciones. Si el candidato elegido “por azar” es una chica bonita, no la habrán elegido por ello y las malas lenguas se callarán enseguida; del mismo modo nadie temerá haber sido elegido por ser una mujer, un joven, un discapacitado, etc. Todo ello queda simplemente fuera de lugar.

Detrás de todas estas consideraciones, también se puede constatar que un veredicto evaluativo no garantiza del todo la adecuación —o inadecuación— del objeto evaluado al proyecto considerado: lo prueban demasiados ejemplos vividos en un sentido o en otro, llenos de amargas decepciones o de alegres sorpresas. Esta incertidumbre no permite justificar que se deba creer en la validez de una evaluación más allá de lo que se puede garantizar de forma razonable. Pero, por supuesto, el valor pronóstico de una evaluación puede ser más o menos grande y también se puede mejorar. En este punto, me gustaría añadir algo acerca de las metáforas que componen el título de esta conferencia. Las imágenes del capricho y la miniatura las he tomado del filósofo francés Gaston Bachelard (1884-1962) que publicó en 1934 un breve artículo titulado *El mundo como capricho y miniatura*. El propio Bachelard parodiaba el título de la obra maestra de Schopenhauer (1788-1860), *El mundo como voluntad y representación* (1819). Ya he precisado el uso que hago aquí de la metáfora del capricho. Veremos ahora que está estrechamente relacionada con la metáfora de la miniatura.

Para determinar el valor de un objeto para un determinado proyecto, se necesita de un modo u otro someter este objeto a *pruebas*. La elección de las pruebas es por supuesto crucial para poder determinar de manera suficientemente aproximada el *valor* del objeto *para* el proyecto considerado. Para precisar las cosas, tomaré el caso fundamental en el que el objeto para evaluar es una persona, y una persona que sigue una determinada formación en una escuela cualquiera. En este caso, se trata de ver si lo que se designa en la TAD como el equipamiento

praxeológico de una persona —esto es más o menos lo que esta persona *sabe* y lo que *sabe hacer*— si su equipamiento praxeológico es adecuado para su participación al proyecto al que prepara la formación considerada. Así, para conocer su equipamiento praxeológico, vamos a observar a la persona realizando tareas de determinados tipos, ya sean tareas de evaluación diseñadas expresamente o tareas que se realizan en el curso de la actividad escolar “normal”. La naturaleza de estos tipos de tareas es por supuesto esencial: en principio se tratará de tipos de tareas “cruciales” que la persona deberá realizar *en el marco del proyecto considerado*. De hecho, a menudo la institución evaluadora (que podemos identificar con la escuela de la que hablamos) se “inventa” sus *propios tipos de tareas*, que presenta entonces como “miniaturas” de los tipos de tareas propias al proyecto “extraescolar” considerado. Aquí es donde se entrelazan las metáforas de la miniatura y del capricho: en una primera etapa, la miniatura *representa*, dentro de la escuela, al mundo exterior, sin por ello pertenecer a este mundo; en una segunda etapa se ve a la miniatura como un capricho escolar legítimo y que ya no necesita justificarse como representación del mundo exterior. Aparece así —ésta es la paradoja— una representación escolar del mundo social que, de manera más o menos persistente, acaba por negar el mundo social extraescolar.

Veamos un ejemplo que me ha parecido siempre sorprendente: el del *dictado* en cuanto tipo de tarea propio de la escuela tradicional. ¿Cuál es el problema? Supongamos que queremos evaluar el equipamiento praxeológico de una persona en materia de ortografía; se le pide entonces a esa persona que ponga por escrito un texto que se le lee en voz alta. ¿A qué remite esto fuera de la escuela? Los entendidos saben quizá que esto pudo remitir, en cierto mundo social, a un simple juego para matar el aburrimiento. Así se jugaba al dictado en la Francia de Napoleón III: de ahí el “famoso” —al menos en Francia— dictado de Mérimée que le encargó la emperatriz Eugenia de Montijo al escritor francés Prosper Mérimée. (Se dice que el emperador hizo 75 faltas, la emperatriz 62, el escritor Alejandro Dumas 24 y el embajador de Austria, Metternich, ¡sólo tres!) Pero en la escuela del pueblo —la escuela primaria de antaño—, el dictado remite sobretodo a este tipo de situación extraescolar en la que un superior dicta una carta a su secretario o secretaria. El dictado es, a mi parecer, una miniatura de este tipo social de tareas. Esta miniatura se convierte enseguida en un capricho. ¿Se aprende hoy a escribir para escribir al dictado? Todos nosotros tenemos que escribir, pero pocos lo hacemos al dictado. Por supuesto que ser autor de su propio texto no hace desaparecer las dificultades ortográficas; pero también permite acceder a instrumentos para suplir estas carencias. La situación escolar del dictado crea una disciplina de escritura *artificial, sui géneris*; conduce hoy día a muchos adultos a *no* corregirse cuando escriben,

porque se ha instaurado en ellos la costumbre de limitarse a una “primera versión ortográfica” y no consideran ninguna segunda versión puesto que en el imaginario escolar que rige su conducta el dictado se escribe y se entrega al maestro, sin posibilidad de modificación. Por decirlo de otra manera, la elección de la miniatura del dictado guarda poca relación con el “trabajo ortográfico” de las sociedades actuales, donde un utillaje mucho más rico está al alcance de todos, en internet y de forma gratuita.

¿Cómo debemos interpretar el ejemplo anterior? Al crear sus miniaturas para la evaluación (o para la formación, porque los dos tipos de miniaturas están muy relacionadas), la escuela crea su propia “disciplina”, lo que le da un contenido específico de poder, a semejanza de cualquier otra institución. En el caso de la escuela, esta propensión institucional por marcar su territorio desmarcándose del mundo exterior resulta fundamentalmente problemática. Porque el proyecto al que la escuela prepara y en vistas al cual procede a evaluar pertenece generalmente al mundo exterior a la escuela. La escuela no es, a medio y largo plazo, su propio criterio: el criterio está fuera, en el mundo extraescolar. Así, no es lo mismo dominar la disciplina escolar del dictado que dominar la disciplina del trabajo ortográfico en el mundo extraescolar actual, donde, cuando no se sabe, se debería *atreverse a saber* (lo que solía decirse en latín: *sapere aude*), y ello porque se *puede* saber (siempre en latín: *scilicet, scire licet*).

¿Cómo evitar esta deriva de una escuela que ya no reconoce a la sociedad ni es reconocida por ésta? Me detendré aquí sobre la idea de hacer del acto de evaluación un acto *plenamente social*, situado en el centro mismo de la *dialéctica entre escuela y sociedad*. Desde este punto de vista, los dispositivos escolares de evaluación ya no son “miniaturas” inocentes, sino representantes —más o menos auténticos— de la sociedad en el seno de la escuela. Por eso mismo, arraigan la escuela en las entrañas de la sociedad. Todo esto fundamenta el valor social de la evaluación escolar. De todas formas, hasta aquí sólo puedo hablar de lo que *funda* el valor social del acto de evaluación y no de lo que *constituye* este valor. La escuela es un fragmento de la sociedad que, como muchas otras fuerzas, forja la sociedad, como ilustra el ejemplo de la ortografía. Veamos ahora estas cuestiones de forma más amplia.

Para ello, me gustaría antes precisar la definición de la didáctica a la que me refiero: la didáctica es la ciencia de las condiciones y restricciones de la difusión de conocimientos. Por ejemplo la didáctica de las matemáticas es la ciencia de las condiciones y restricciones de la difusión de los conocimientos matemáticos. Dicho esto, la problemática más antigua de la

investigación en didáctica es seguramente la siguiente: dado un saber, la didáctica estudia las condiciones de su difusión bajo ciertas restricciones (por ejemplo las que prevalecen en cuarto de primaria, etc.). Es lo que nombro la problemática *básica* de la didáctica. En un lenguaje más corriente, hay que preguntarse por ejemplo cómo enseñar la noción de fracción, o la de meiosis, o la de cantidad de movimiento, o la de sintagma gramatical, etc. Los investigadores en didáctica se esfuerzan por determinar al menos un conjunto de condiciones de tal forma que las personas que estén bajo estas condiciones puedan integrar estas nociones a su equipamiento praxeológico de una forma más o menos duradera. Pero existe una problemática *previa* a la problemática básica. Es una problemática que he nombrado la problemática *primordial* en didáctica y que se puede enunciar como sigue: dado un *proyecto*, ¿cuáles son los *saberes* útiles para participar de forma adecuada en este proyecto? Esta problemática es dual de la que llamo la problemática *intervencionista* (que también se podría llamar *utilitarista* si este adjetivo no tuviera una coloración negativa). La problemática *intervencionista* se puede enunciar como sigue: dado un *saber*, ¿para qué *proyectos* es útil este saber? Mientras que la problemática básica y la *intervencionista* son cercanas a los profesores y a los investigadores en didáctica, la problemática *primordial* no es normalmente competencia de los primeros y me parece que ha sido poco estudiada por los segundos: en general, las decisiones en el ámbito de los saberes a enseñar provienen de niveles superiores a los profesores y a sus “hermanos” investigadores. Pero en democracia, la problemática *primordial* concierne a todo ciudadano. También atañe, más en particular, a los usuarios de tal o cual formación destinada a formar estos usuarios a un determinado proyecto, profesional u otro. El problema que se plantea es el siguiente: en una primera etapa, conviene *identificar* los saberes susceptibles de alimentar la formación al proyecto considerado; en una segunda etapa, conviene estimar el *valor* de estos saberes *para el proyecto* de formación. Llegamos entonces a la evaluación de los *saberes*.

Antes de adentrarnos en el tema, me gustaría subrayar brevemente un aspecto doloroso de la política de difusión de los saberes. ¿Qué hay que enseñar en tal o cual tipo de escuela? En todos los niveles de estudio, la cuestión se trata a menudo con una ligereza que raya el desprecio y abre la puerta a estereotipos de clase, género, oficio, etc. Así en Francia se dijo y repitió, desde el siglo XIX, que en la escuela primaria, donde iban principalmente los hijos de los ciudadanos pobres, se tenía que enseñar “lo que no está permitido ignorar” (en francés: “*ce qu’il n’est pas permis d’ignorer*”). Esta formulación tan impregnada de altivez debería alertar a los demócratas: descubre una actitud de superioridad que no ayuda a analizar de manera generosa y *justa* las necesidades en saberes de un determinado proyecto, que será

siempre ajeno a los “responsables” que toman las decisiones. Al autor de la fórmula anterior, “lo que no está permitido ignorar”, se le preguntó un día lo que quería decir con eso. “Un poco de todo”, contestó. ¡Típico del que está en posición dominante acerca del destino que propone a los dominados! Los que lo tienen todo, o por lo menos *creen* tener mucho, piensan que, para los que no tienen nada, cualquier cosa ya vale. Esta proposición es, de hecho, general: basta con creerse por encima de los demás para ver las necesidades que genera un proyecto de vida, de trabajo, de desarrollo, de formación como muy relativas. Conduce además a una forma escandalosa de desprecio, que se observa hoy día en las universidades francesas acerca de la formación del profesorado: en lugar de indagar cuáles serían los saberes útiles y examinar el valor de cada uno para el proyecto de formación considerado, se intenta “chapucear” una formación con lo que yo designo como los *saberes en stock*, es decir aquellos para los que se tienen profesores especialistas en exceso. Y ello aunque los saberes elegidos tengan un valor casi nulo para el proyecto de formación pretendido. Estamos pues ante una situación de profunda *indignidad*.

Cuando queremos evaluar los saberes, es decir estimar su valor para un determinado proyecto, nos encontramos con una exigencia insuperable, que ya he evocado acerca de la evaluación de las personas. Es la misma que aparecería al evaluar cualquier tipo de objetos: lo que se requiere, en cierto sentido, es “hacer funcionar” estos objetos en situaciones similares a las que se supone que van a darse en el proyecto considerado. En el caso de la evaluación de personas —es decir la evaluación de su equipamiento praxeológico— en la perspectiva de un determinado proyecto, hay que crear situaciones de evaluación en las que la persona por “evaluar” se enfrente a tipos de tareas que encontraría en cuanto se convierta en actor del proyecto. Se trata aquí, creo haberlo subrayado antes, de una responsabilidad cardinal, la de “crear disciplina” y, de este modo, concordar la escuela con la sociedad o, al contrario, contribuir a ponerlas en desacuerdo.

La evaluación de los saberes respecto a un proyecto dado es contigua a la evaluación de las personas. Pero encontramos aquí, a un grado sin duda más elevado, una técnica que sigue prevaleciendo a pesar de sus pésimos resultados: se examina el objeto por evaluar, no en situación, sino en sí mismo; se le valora en cierto sentido por su estructura y no por su funcionamiento. El resultado es algo que todos conocemos: formaciones que imponen el estudio de saberes que se seleccionaron en el pasado según una técnica “estructural” y cuya utilidad es, como mucho, parcial. Estas formaciones acaban por tener una funcionalidad

limitada y, además, ignoran saberes cuya ausencia debilita de forma notable la realización del proyecto social considerado.

Frente a la técnica estructural, los trabajos que estoy desarrollando desde hace algunos años me conducen a priorizar una técnica *funcional*. En esta técnica, no se parte de los saberes sino de las cuestiones que plantea el proyecto considerado; se *llega* a los saberes porque hay que movilizarlos como herramientas para dar respuestas validadas y eficaces a estas cuestiones. Un saber se selecciona por lo que permite hacer, no por lo que contiene y todavía menos por su nobleza cultural... Nos encontramos ante un inmenso conjunto de trabajos que nos esperan. Pero aquí es donde me detendré, agradeciéndoles a todos por su aplicada atención.