

Evaluación

*Evaluación democrática versus tecno-evaluación*¹

Francisco Beltrán Llavador

Resumen

En este artículo, a partir de una problematización en torno a la evaluación desarrollada desde una racionalidad instrumental, “**tecno-evaluación**”, el autor nos entrega elementos interesantes para comprender las implicancias, posibilidades y/o alternativas de una evaluación de las instituciones sociales orientada por una racionalidad práctica, denominada “**evaluación democrática**”. El texto focaliza sus planteamientos en torno a la evaluación de centros escolares y otras instituciones educativas y la evaluación del profesorado.

Un aspecto central que orienta y permite esta propuesta es el reconocimiento de una lógica que tradicionalmente ha concebido la evaluación como un medio de verificación de la efectividad institucional, basándose en el logro de unos objetivos preestablecidos, desconociendo, con ello, la verdadera naturaleza de los hechos sociales. Desde esta perspectiva, se llega a definir la evaluación como un proceso de producción de conocimiento formalizado en donde los actores colectivos asumen un rol preponderante que tiene a la base las propias actuaciones, con todas las implicancias morales que ello supone.

Resulta interesante el reconocimiento en torno a la necesidad de significar a las instituciones sociales, y con ello a las instituciones educativas, como espacios que conforman a los sujetos que las pueblan pero que, a la vez, son conformadas por ellos. Esta circunstancia permite un cuestionamiento al supuesto tecnológico, centrado en la objetividad, para situarse en una racionalidad que reco-

¹ Una primera versión de este texto fue dictada como conferencia en las “Jornadas de educación para la paz. Contra la desigualdad y la exclusión social”, organizadas por el Movimiento por la Paz, el Desarrollo y la Libertad y celebradas en Perloria (Asturias) en diciembre de 1997.

noce el papel constructivo de los sujetos, lo cual nos sitúa en una mirada evaluativa desde la intersubjetividad, propia de todo hecho social y educativo en tanto relacional.

Palabras claves: Tecno-evaluación – Evaluación democrática - Racionalidad

Summary

In this article, from the problematization that exists around the evaluation developed from an instrumental rationality, “**techno-evaluation**”, the author delivers us interesting elements to understand the implicances, possibilities and alternatives of evaluation in the social intitutions oriented by a practical rationality, denominated “**democratic evaluation**”. The text focuses its statements around the evaluation of teaching centers and other educative institutions and also the evaluation of the faculty.

A central aspect that orients and permits this proposal is the recognition of a logic that traditionally has conceived the evaluation as a way of verification of the institutional effectiveness, based on the achievement of preestablished objectives, denying, with these, the true nature of the social facts. From this perspective, evaluation is defined as a process of produccion of formalized knowledge, in which collective actors assume a predominant role that has its base on their own actions, with all the moral implicances that this might have.

It comes to be very interesting the recognition around the need to give significance to the social institutions and by this to the educative institutions, as spaces that are conformed by the subjects that live in them, and that at the same time, they are conformed for them. This circumstance permits to discuss the technological view, centered in the objectivity, to be situated in a rationality that regognizes the constructive role of the subjects, wich places us in an evaluative perspective from intersubjetivity, that corresponds to any social and educative situation, and so ford relational.

Key words: Techno-evaluation - Democratic evaluation - Rationality

1. El debate acerca de la evaluación

La evaluación de las instituciones sociales, que tiene que ver con la forma en que la propia sociedad se “cuenta” a sí misma cómo funciona, pero no hacia dónde se dirige. proporciona, al igual que el control, datos referidos a la ejecución de un determinado programa o política. Pero mientras el control garantiza la conformidad a la norma, la evaluación es una práctica de análisis que asigna valor a las actuaciones profesionales dotándolas de sentido más allá de la mera constatación. La emisión de un juicio de valor requiere que se dé cuenta de cómo se ha llegado hasta el mismo y no se expresa en forma global, sino destacando y explicitando las razones en que se fundamenta, de ahí que plantee

ciertas cuestiones que van más allá de los aspectos técnicos, tales como a quién asiste el derecho de realizar valoraciones de la realidad institucional. La técnica apuntaría al evaluador, aunque éste sólo ejerce ese derecho en nombre de otro, puesto que no existe razón alguna para negar a cualquiera de los implicados en lo que debe ser evaluado su propio derecho a emitir juicios de valor. Sin embargo, dos de los principales errores que pueden cometerse en evaluación consisten en que sus objetivos no sean negociados y/o consensuados y en que a los implicados se les niegue información respecto a quién o para qué van a servir los resultados. Cuando la evaluación se “devalúa” de esta forma, ya sea por ignorancia o por incumplimiento de sus requisitos formales, se presta a políticas de control antidemocráticas; es lo que ocurre en la mayor parte de los casos cuando, bajo el rótulo de evaluación institucional, se pretenden datos brutos de los resultados, los agentes y las instituciones sociales. Es el caso de la “tecno-evaluación”.

La tecno-evaluación está asociada, sobre todo, a la dimensión laboral y al mercado. Las pretensiones de desregulación del “mercado” laboral conducen a incrementar las evaluaciones de los aspirantes al ejercicio de la profesión y las de los mismos profesionales. Lo mismo cabe decir respecto a la evaluación de las organizaciones cuando éstas se someten al mercado; en cuyo caso la evaluación incorpora en sus propios mecanismos los criterios privilegiados por aquél. De tal modo se llega a valorar positiva o negativamente aquello sobre lo que ya existía un juicio de valor previo no evaluativo, es decir, se confirma un pre-juicio puesto que lo evaluable se describe en términos del valor que tiene para quienes proponen la evaluación. Pero los hechos sociales no tienen más valor que aquel que se les concede al juzgarlos a partir de determinados criterios. Los planteamientos neoliberales erigen como criterio de valor absoluto el de la maximización de beneficios, por lo que su concepción de la evaluación es la del instrumento de verificación de ese criterio. No falta quien respalde esas posiciones dándoles legitimidad científico-técnica.

La tecno-evaluación consiste en verificar, mediante instrumentos que se pretenden científicamente rigurosos y garantes de la máxima objetividad, el cumplimiento de los objetivos del programa expresados en términos de coste/beneficio. Es así como un modelo de evaluación se erige en el modelo único y la efectividad, que es un criterio irrefutable cuando se utiliza por referencia a los resultados de las evaluaciones del logro de metas u objetivos, se erige en el criterio único. Un segundo paso de esta secuencia lógica liga el criterio de efectividad al concepto de calidad: un programa, una organización, un profesional tienen calidad o son de calidad cuando son efectivos y son más efectivos cuantos más objetivos logren (de hecho, coloquialmente ambos términos, efectividad y calidad, funcionan como sinónimos de logros). El término efectividad, sin embargo, no indica nada respecto a la “calidad” de los resultados obtenidos ni respecto a la cantidad de recursos empleados para su logro; para esto último es necesario recurrir al término, complementario, de “eficiencia”. Un programa puede ser efectivo (lograr sus objetivos) aunque no eficiente (demasiado gasto para la calidad conseguida); pero también puede ser eficiente (economía de medios) y no ser efectivo (fracaso en el logro de los fines). En un caso como en el otro se trata de medidas, es decir, de magnitudes comparables con una unidad, sea de coste o de logro.

Si se toma la educación (el sistema escolar, las instituciones de enseñanza, programas educativos, profesores, recursos, resultados escolares, etc.) como objeto de evaluación, esta concepción plantea complejos problemas puesto que no se ha conseguido hasta el presente someter lo educativo a una computación adecuada. ¿Cómo prever salidas (resultados, objetivos o metas) cuantificables cuando no es posible cuantificar adecuadamente ni las entradas ni el efecto que tienen sobre ellas los recursos empleados? ¿En qué términos de valor o logro deberán expresarse los resultados escolares?, ¿como cantidad de conocimientos del currículum prescrito?, ¿como adaptación social?, ¿como integración exitosa al mercado laboral?, ¿como autonomía personal? La educación requiere más de acuerdos públicos que de magnitudes en que traducirla. La evaluación es básicamente la emisión de un juicio acerca del valor o mérito de un objeto; la medición sustituye tal valoración por una magnitud obtenida por comparación con una unidad arbitraria y que generalmente se plasma mediante el uso metafórico de las escalas numéricas, ya sean éstas nominales, ordinales o cardinales. La medición requiere instrumentos previamente calibrados o validados y su propia lógica no conduce a otro juicio de valor que la posición alcanzada en la escala.

Si en lugar de abordar la evaluación como un medio de verificar la efectividad institucional basándose en el logro de los objetivos preestablecidos, se tiene en cuenta la naturaleza de los hechos sociales, se tendría que reconocer que la evaluación es producción de conocimiento formalizado (lo que quiere decir suficientemente informado, fundamentado de manera racional y expuesto a la crítica pública) por parte de los actores colectivos y referido a sus propias actuaciones.

La evaluación democrática no excluye totalmente la medición, pero no admite quedar reducida a ésta; como tampoco permitiría una distinción neta entre procesos y productos: toda evaluación de los elementos del proceso debe tomar los resultados cuanto menos como indicadores, del mismo modo que toda evaluación de los resultados debe tomar los elementos del proceso como criterios. El indicador es una variable consistente en un tipo de información que, no siendo el objeto mismo, permite valorarlo porque, tratándose de factores que mantienen una correlación muy estrecha con él, por su apreciación se puede llegar a la apreciación del objeto. En ocasiones la correlación ha de obtenerse mediante recursos de carácter empírico -indicadores secundarios-; en otros casos la correlación se establece en el ámbito puramente teórico o de la definición del objeto -indicadores primarios o criterios-. A la vista de esta distinción y habida cuenta lo anteriormente señalado a propósito de la peculiaridad de lo social como objeto de evaluación, se entenderá que en este campo se recurra las más de las veces a indicadores secundarios que a criterios, sea por la complejidad de los objetos o por su imprecisión. Ahora bien, la medición recurre en mayor medida a la utilización de indicadores primarios (a los que llama sencillamente indicadores) porque la naturaleza de sus objetos hace posible convertir los criterios de valor en magnitudes escalares, lo que no es el caso en educación. Los criterios se definen siempre por referencia al objeto de evaluación y sólo al mismo, lo que quiere decir que existe una relación directa entre la precisión de los límites del objeto y el uso de criterios definibles a partir del mismo. Los criterios, además, deben ser congruentes con los objetivos asignados al objeto de evaluación; pero, dada la variabilidad en los objetivos asigna-

dos a cada elemento del sistema por los actores educativos, los criterios habrían de referirse a las razones que cada uno de tales agentes sostenga para sus acciones (que es como decir, a las atribuciones por parte de los actores), lo que los convierte en indicadores secundarios. Estos últimos están relacionados con los objetivos o características del objeto, lo que implica la necesidad de delimitar el objeto y explicitar los objetivos antes de construir los indicadores y ello para cada una de las evaluaciones a emprender. Eso explica que la búsqueda de indicadores válidos signifique una reflexión sobre la naturaleza exacta del objeto o la acción evaluada, así como que en todo indicador utilizado subyace una teoría acerca del objeto, su valor o el cambio; pero tiene también sus consecuencias en el formato de la evaluación dado el papel de los sujetos en la construcción de indicadores: cuanto más se implican, más se multiplican los momentos de la evaluación y más imprecisa es la formulación inicial de las cuestiones relevantes que, en cambio, se van precisando en el curso de la evaluación (de ahí que se recomiende planificar la evaluación al mismo tiempo que se planifica la acción a evaluar). Los indicadores son sólo eso, indicadores, y por lo tanto dan acceso a una información "grosera" que, en todo caso, deberá completarse con el recurso a procedimientos de análisis más sofisticados.

En definitiva, el proceso de evaluación consiste básicamente en: a) la producción, elección o construcción de indicadores y b) producción de información. En relación con estos dos "momentos" cabe hacer las siguientes precisiones:

- 1º Los llamados instrumentos de evaluación, que son recursos empleados para producir informaciones, deben ser contruidos *ex-profeso* para cada evaluación; es más, la construcción de los instrumentos forma parte ya del proceso de evaluación, puesto que en el curso de tal elaboración se va delimitando progresivamente el objeto y explicitando los objetivos, criterios e indicadores.
- 2º En relación con los límites del objeto hay que advertir contra la ambición evaluadora, consistente en la pretensión de abordar una evaluación total, esto es, que abarque todos los aspectos del objeto; la evaluación, de hecho, se despliega progresivamente de tal modo que cada evaluación realizada cambia la naturaleza del objeto porque incide sobre la percepción de los agentes.

Las instituciones educativas, al igual que otras instituciones sociales, conforman a los sujetos que las pueblan a la vez que son conformadas por ellos; porque el mismo hecho de poner en marcha un proceso de evaluación actúa ya sobre el objeto a evaluar, modificándolo. Cada evaluación, por lo tanto, genera nuevos objetivos, desvela nuevos criterios, pone en evidencia nuevas facetas del objeto y exige adoptar nuevas posiciones frente a ellos. Una evaluación total sólo podría pretenderse desde supuestos técnicos y por referencia a objetos que pueden soportar sin variaciones el proceso o en los que el resultado de su valoración -o tasación, en este caso- implicaría que los objetos ya producidos permanecen inalterables o que los nuevos cursos de acción son perfectamente predecibles. No es ese el caso en una actividad como la enseñanza, que se va desarrollando de manera progresiva de tal modo que siempre supone modificaciones de los estados anteriores.

En relación con el momento de la “producción” de informaciones cabe igualmente hacer precisiones:

- 1° Se trata de producción puesto que los meros datos empíricos sólo cobran significación y sentido cuando alguien les inviste del mismo contrastándolos con su modo previo de entender la realidad. No basta, en consecuencia, con obtener el mayor número de datos acerca de un objeto. La evaluación consiste en conferir significado a esos datos, lo que forzosamente ocurrirá a partir de las informaciones previas de que se disponga; dicho de otro modo, los sujetos construyen o producen la información significativa utilizando como instrumentos otras informaciones o conocimientos formalizados que sean a su vez significativos para ellos. La tecno-evaluación resulta demasiado burda al pretender que los datos incorporan en sí mismos valor de significación cuando no de conocimiento; pero eso explica su obsesión por la obtención del mayor número de datos como si su acumulación proporcionara mayor conocimiento.
- 2° Se habla, además, de “producción” de informaciones porque este momento obedece al propósito de elevar la calidad de la información acerca de lo que ocurre al volver esas informaciones más accesibles o disponibles a mayor número de personas. Este último aspecto, ignorado por la perspectiva tecnológica, representa la mayor garantía democrática al ser lo único que permite garantizar el compromiso de las acciones con la responsabilidad social.

Las técnicas a emplear por la evaluación democrática para la producción de información pueden identificarse a grandes rasgos con otras empleadas por la investigación en ciencias sociales. Mientras la tecno-evaluación pondrá especial atención y cuidado en la pureza de las técnicas e instrumentos para la obtención de datos empíricos, la información más relevante que puede obtenerse en las ciencias sociales en general, y particularmente en educación, depende más de la calidad de la información que de la cantidad de datos. El supuesto tecnológico parte del principio de la objetividad de los datos empíricos y actúa con la pretensión de alterar lo menos posible tales datos en el proceso de su extracción; pero las ciencias sociales y humanas, reconociendo el papel constructivo de los sujetos, renuncian expresamente a perseguir la objetividad. Por ello, para la evaluación democrática la información más “significativa” será, precisamente, aquella que ya está dotada de antemano de mayores significados, teniendo en cuenta que éstos serán de naturaleza tan distinta como diferentes son sus constructores. En realidad, incluso en el campo de los conocimientos de la realidad físico-natural, se ha renunciado ya desde hace tiempo a la pretensión de objetividad absoluta puesto que se ha reconocido que siempre las técnicas e instrumentos empleados para el conocimiento de la realidad la alteran en mayor o menor medida. El objetivismo absoluto resulta menos defendible cuando se reconoce que el objeto a evaluar consiste en una trama de relaciones, lo que siempre ocurre en cuestiones sociales y educativas.

El tema de la producción de información se constituye, junto con el de la determinación de indicadores y criterios, en el verdadero núcleo de la actividad evaluadora, más allá de sus objetos, los dispositivos técnicos o los agentes de la

evaluación. A propósito de estos últimos, uno de los argumentos fuertes de la tecno-evaluación lo constituye la diferencia entre evaluación interna y externa y la defensa de esta última frente a la primera, sea por salvaguardar la objetividad del proceso o por los conocimientos expertos atribuidos a los evaluadores profesionales. La tendencia a definirla de uno u otro modo está en función de la implicación formal del evaluador con el objeto de evaluación, pero esa distinción resulta inconsecuente en algunos casos; es más importante saber si la evaluación se realiza de acuerdo a los objetivos o criterios establecidos interna o externamente (si fijan los objetivos o criterios otros colectivos no implicados directamente en la actividad o responsabilidad, pero con intereses legítimos en la misma). En este mismo apartado hay que referirse también a la forma en que se presentan los resultados de la evaluación, algo que la perspectiva tecnológica resuelve por omisión renunciando explícitamente a toda implicación en un juicio valorativo que se identifica implícitamente, sin embargo, con la medición.

Que la evaluación consista en la producción de información no quiere decir que cualquier información sea válida a efectos de evaluación, por lo que hay que exigir la máxima claridad y especificación de propósitos, criterios e indicadores. La renuncia a la validez absoluta de la información obliga a priorizar los instrumentos que la produzcan de forma regular y frecuente; pero dado que todo proceso de producción de informaciones es también un proceso social hay que ser consciente de las situaciones en que se produce la información a efectos de interpretar ésta con precisión.

2. “Otra” evaluación

La falacia que llamaré finalista consiste en atribuir fines en todos los casos a los procesos sociales. Se trata de una versión sofisticada del darwinismo social en la que el éxito de la supervivencia institucional está relacionado con su capacidad de resistir a condiciones adversas. Las ciencias sociales y humanas son muy proclives a ella dada la inexistencia, imprecisión o ambigüedad de fines en sus objetos de estudio. En los sistemas educativos la falacia finalista cuenta con dos versiones que caracterizan en buena medida las políticas y las prácticas. La primera, parte del supuesto según el cual la característica que define y da sentido a las organizaciones es su orientación al logro de fines preestablecidos. La segunda, indica que la educación institucional tiende a un fin claramente definible y delimitable o localizable en una secuencia temporal; en este caso el supuesto subyacente es heredero de la construcción histórica de la pedagogía como campo disciplinario.

Las dos versiones de la falacia finalista refuerzan la racionalidad instrumental de las instituciones educativas porque, a la supuesta existencia de fines preestablecidos propios de la educación parece corresponder la instrumentación más eficiente y efectiva de los medios para alcanzarlos. Las consecuencias prácticas de esta racionalidad llegan hasta nosotros en forma de otro supuesto básico de las políticas educativas según el cual los incrementos en la calidad de la enseñanza dependen de la adecuación de las instituciones al logro de los fines planteados, incluyendo al profesorado, por lo que organización, currículo-

lum y profesorado son objeto de intervenciones independientes y, en cualquier caso, tratados como meros instrumentos.

En lo que sigue trataré de argumentar que la evaluación democrática puede -y debe- plantearse de un modo alternativo al entendido por la razón tecnológica; a modo de ejemplo me limitaré a hablar de la evaluación de centros escolares y del profesorado, dos ámbitos que comienzan a sufrir las agresiones de la tecno-evaluación, para proveer nuevos argumentos con los cuales justificar políticas conservadoras.

Evaluación de centros escolares y otras instituciones educativas

A cada centro escolar se le suponen metas objetivas y una tecnología capaz de alcanzarlas; pero las metas organizativas son en realidad resultantes que emergen de la contraposición de diferentes percepciones e intereses y en consecuencia definir las constituye un ejercicio político. En cuanto a la “tecnología”, entendida como el conjunto de procedimientos asociados a las actividades organizativas, está demostrado que las organizaciones escolares padecen congénitamente un “déficit tecnológico” esto es, carecen de una tecnología suficiente para garantizar las modificaciones propuestas (se ha hablado también de “tecnología blanda”).

Eso demuestra que la evaluación obedece a una necesidad de racionalizar lo incomprensible, por contradictorio o evanescente. Pero se ha construido una imagen abstracta e idealizada de la institución escolar a la que se intenta ajustar el funcionamiento de cada centro, con independencia de sus singularidades. La imagen es tan potente que, aun a riesgo de mostrarse incoherente y contradictoria, integra las manifestaciones que la negarían o cuanto menos la pondrían a prueba. Ese es el caso de la evaluación institucional. Si las organizaciones escolares cumplieran un papel instrumental respecto a fines claramente acordados, su evaluación sólo tendría sentido en relación a su logro, aunque esté demostrado que los fines de las instituciones educativas son ambiguos. Paradójicamente, los agentes externos no pueden comprender la verdadera naturaleza de lo organizativo; pero los agentes internos tampoco, porque forman parte del objeto a comprender o explicar.

Desde el punto de vista evaluativo esto tiene importantes implicaciones puesto que la riqueza de la evaluación estará en relación directa con el grado de implicación de los actores de la organización. Por tanto hay que trascender al centro como objeto de evaluación, haciendo de ésta -la evaluación- una vía para incrementar el conocimiento de la vida social. La evaluación democrática, que debe permitir a los actores de la institución “reinventarla” de manera continua, está orientada a inducir otras formas de ver las instituciones y a permitir vivirlas de otro modo. “Ver” las organizaciones significa tomar conciencia de la artificialidad de las imágenes construidas y desmitificarlas, entendiendo que se trata de construcciones sociales que no tienen un origen intemporal y una realidad inmutable, sino que obedecen a un juego de intereses colectivos. Otra

forma de “ver” las instituciones puede permitir explicarnos las formas plurales que adopta la acción social organizada, aceptar su diversidad. Otra forma de “ver” conduce a establecer las hipótesis que permitirán a su vez “vivirlas” de otro modo, identificar los aspectos que obstruyen la dinámica social y nos dota de elementos claves para resituarnos como agentes políticos tomando parte activa y deliberada en una progresiva reconstrucción de lo público.

Una evaluación encaminada a reconstruir la vida pública se planteará en cuatro momentos, orientados respectivamente a:

1. recoger las percepciones y vivencias mediante dispositivos que permitan explicitar los principios que rigen las actuaciones (criterios de valor);
2. producir información relacionada con los procedimientos;
3. interpretar los procedimientos a la luz de los principios explicitados (emisión de juicios valorativos);
4. establecer hipótesis conducentes a nuevas propuestas de actuación (planificación de nuevas acciones-evaluaciones).

Los contextos institucionales de la evaluación condicionan la elección de los métodos y el uso de los resultados. Cuando: a) las organizaciones son complejas o están emplazadas en medios turbulentos, b) sus metas son imprecisas, c) existen fuertes presiones de los grupos de interés y d) se deben tomar múltiples y rápidas decisiones, entonces se produce una sobrecarga de información (procedente de todas esas fuentes) que hace del conflicto algo inherente a la vida organizativa. En tales casos hay que renunciar a ver la organización como una máquina perfectamente adaptada a los fines pretendidos; se trata, por el contrario, de transformar permanentemente las instituciones de modo que los sujetos que las configuran puedan ser efectivamente tales sujetos, es decir, agentes autónomos. Por eso la evaluación democrática ha de ser capaz de dar cuenta de las singularidades de cada institución o acción evaluada, buscando y valorando lo específico y diferenciador en lugar de lo común y ajustado a la norma provista por el marco institucional.

Evaluación del profesorado

La valoración acerca del mérito del desempeño profesional (o de la calidad de la docencia) *variará según sea la concepción que se tenga de la enseñanza y de los ámbitos y grados de responsabilidad que se atribuya al profesorado: ¿debe implicarse éste en la definición de las metas educativas o es un instrumento para conducir al logro de aquéllas predeterminadas?, ¿cuál debe ser el modelo según el cual el profesor planifica sus actividades?, ¿son los profesores artistas, artesanos, funcionarios, empresarios, técnicos, trabajadores, profesionales? etc.* Cualquier mecanismo de evaluación incorpora, a menudo implícitamente, una u otra respuesta a las anteriores cuestiones. Estas, a su vez, están asociadas a una concepción de la organización como una construcción racional y acabada (jerarquía, orden, coerción, poder centralizado, toma de decisiones racional basada en la información, planificación, sometimiento a la

política) o como un medio que se construye desde supuestos no necesariamente racionales (horizontalidad de las relaciones, conflicto y negociación, micropoderes, racionalidad retrospectiva de la toma de decisiones, variabilidad interna por presiones del medio externo). La razón tecnológica, al apostar por la primera concepción, conduce a formas de evaluación del profesorado que recuerdan un modelo judicial: establecimiento de estándares predeterminados de conocimiento (competencia, habilidades, conducta) de los profesores, detección de los casos que se apartan de la norma y sistema correctivo encaminado a reconducirlos al uso correcto; todo ello a cargo de jueces externos investidos de conocimiento y/o autoridad, para hacerlo.

También en este caso, como en el de las organizaciones escolares, es necesario delimitar con la mayor precisión tanto el objeto de la evaluación como sus propósitos, porque la ignorancia de alguno de esos aspectos, estrechamente vinculados, alterará sustancialmente al resto. La enseñanza no es una tarea cuya definición laboral sea individual ni el profesor puede ser objeto diferenciado de evaluación. Entre los variados aspectos implicados en el desempeño docente pueden consignarse los siguientes: a) los relativos a su formación; b) la trayectoria del grupo (equipos docentes, claustros); c) el funcionamiento del centro; d) la estructura y administración del sistema educativo. La evaluación referida a cada uno de esos aspectos podrá estar referida al proceso, el producto o ambos. La evaluación del profesorado, en consecuencia, no puede adoptar la lógica productivista implícita en valoraciones indirectas (pseudo-evaluaciones, en realidad) a través de los resultados de los alumnos, al igual que la calidad de la enseñanza no tiene una correspondencia directa con lo que pueda ser detectable a través de una evaluación del profesorado.

La evaluación "conforma" un modelo de profesor y crea realidad porque sus resultados configuran la personalidad de los evaluados. Los miembros del colectivo profesional de los enseñantes (como de cualquier otro) propenden a dotarse de una imagen profesional de acuerdo a la imagen colectiva del organismo con el que se identifican: un profesor tiende a considerarse mejor o peor profesor, más o menos innovador, etc., según sea mejor o peor, innovadora o no la imagen que su centro escolar se construye y proyecta. Por lo tanto, la evaluación de centros es también evaluación de profesores, como la de alumnos o resultados escolares. Los principales rasgos detectados por la investigación internacional que se relacionan con déficit de profesionalidad son el individualismo, la falta de teorización (en el sentido de trabajar sobre rutinas de sentido común o supuestos que permanecen subyacentes o implícitos), otros elementos definidores de la sub-cultura escolar (mentalidad burocrática, dependencia de las disposiciones administrativas, etc.), ignorancia de los contextos externos, abstracción de la dimensión organizativa, etc.

La contradicción básica de la evaluación del profesorado consiste en que, necesitando los profesores libertad para equivocarse -léase para explorar, innovar, crear, sin sentirse vigilados- tienen a la vez que someterse a ciertas normas institucionales que son garantía social y de cuyo cumplimiento han de rendir cuentas. Existe una falta de correspondencia entre los ámbitos de decisión de las políticas, vacíos de criterios profesionales, y la necesaria autonomía en el desempeño laboral: ello a pesar de los técnicos, cuyos planteamientos

eficientistas vinculan la motivación laboral a la competencia y el logro de beneficios individuales como en el trabajo asalariado o burocrático. La autonomía necesaria al desarrollo de la profesión docente requiere el correspondiente control, pero referido tan sólo al cumplimiento de las obligaciones legales y contractuales, para lo cual ya cuenta la Administración con sus propios mecanismos e incluso con cuerpos especializados; por el contrario, el control sobre la responsabilidad que los profesores tienen hacia sí mismos como profesionales y hacia el conocimiento sólo puede establecerse bajo criterios éticos y no puede encomendarse a instancias ajenas al propio profesorado. En este caso, la probada ineficacia del control técnico radica en que cuando se pretenden normar estos extremos, los profesores cambian su respuesta de la ética a la estrictamente legal, reforzándose de este modo su heteronomía y mermándose progresivamente su cualificación profesional, que se intentará restaurar con la aplicación de nuevos y progresivos controles administrativos.

La competencia de los profesores está ligada a la construcción de su propia imagen profesional, más que a la conformidad a pautas laborales preestablecidas; por ello el objetivo de la evaluación del profesorado no es eliminarlo como instancia que toma decisiones autónomas y fundamentadas sobre la educación de sus alumnos (y todo lo que gira en torno a esto), y hacerlo en pro de la inmediata satisfacción de necesidades o demandas externas -léase del mercado de trabajo, de la sociedad, etc.-, sino alterar la relación existente entre entidades colectivas como profesores, alumnos, materias, padres, sociedad, autoridades educativas, etc., para recrear cotidianamente esa imagen profesional.

Frente al refuerzo del individualismo profesional, la jerarquía y la alienación generadas por la tecnoevaluación del profesorado, lo propio de la evaluación democrática es poner el énfasis en la capacidad del profesor para determinar lo que supone un valor educativo, en la asunción de responsabilidades colegiales, hacer manifiestas las relaciones entre los comportamientos habituales y los puntos de vista dominantes, superar las atribuciones causa-efecto y la escisión teoría-práctica, y asumir, en último extremo, la naturaleza contradictoria y perfectible de la práctica.

3. Evaluación democrática versus tecnoevaluación

Algún uso del término “micropolítica” implica concebir la actividad política como un intercambio mercantil entre actores individuales que persiguen la satisfacción de sus intereses particulares. Desde esta acepción, el individuo se constituye en unidad de análisis del mismo modo que se hace del intercambio mercantil la unidad de acción o de relación; la lógica que preside todas las relaciones (los intercambios) es, entonces, la del coste/beneficio. Toda acción colectiva se reduce a una combinación de probabilidades de acciones explicables por elecciones individuales. Lo atractivo de esta teoría para los gobiernos es que ofrece resolver los problemas políticos con soluciones técnicas; aunque lo cierto es que se favorece sólo una política coherente con el individualismo, la racionalidad como principio de explicación de las acciones, el cálculo de los costes/beneficios y la maximización de la eficiencia económica,

es decir, la política en su sentido más instrumental, que reduce la gestión de lo público, los conflictos institucionales y otras causas y efectos de la estructura social a términos de opciones y racionalidad individuales, priorizando el mercado sobre la planificación y la eficiencia sobre la justicia social.

La indagación y valoración de las actuaciones sociales que mejor sirve a tales supuestos es, sin duda, aquella forma de control basada en datos empíricos que conducen a definir nuevas políticas basándose sólo en magnitudes cuantificables. Se trata de control en sentido estricto y no de evaluación porque su utilización conlleva una serie de efectos que entran en la categoría de pseudo-funciones de la evaluación. Ésta, por el contrario:

- 1º no es un instrumento de gestión, por lo que el aumento del número de evaluaciones no implica la mejora de las decisiones basadas en las mismas;
- 2º no tiene por sí sola una función educativa puesto que la mera atribución de valor no lo es;
- 3º su realización no introduce necesariamente mejoras -en todo caso-; permite racionalizar las exclusiones, pero no lo propositivo.

El problema de aplicar análisis de coste/beneficios a lo escolar es que sólo pone en juego el criterio económico, ignorando la pluralidad de valores por los que los diferentes agentes sociales se comprometen con la educación. Para poder juzgar la relación entre coste y beneficios éstos deben expresarse en magnitudes computables, lo que requiere decidir previamente cuáles son los beneficios de lo escolar y en qué términos cuantificables pueden traducirse. Pero al acuerdo acerca de las metas de la educación institucional, mayoritario puesto que afectará a todos los sectores sociales, se debe llegar mediante procesos políticos de negociación evitando el recurso a la coerción institucional. Las regulaciones son precisamente la materialización de una política de decisiones encaminadas a garantizar los máximos intereses colectivos. A diferencia del sector privado, sólo el sistema público puede lograr esto porque sus deliberaciones y decisiones están abiertas al escrutinio y el debate social y eso es algo que debe ser preservado.

La evaluación democrática permite explicitar las relaciones de poder existentes entre los miembros de la organización mediante la exigencia de publicidad que afecta a todos los ámbitos e instancias que de un modo u otro van a verse comprometidos o manifiestan algún tipo de interés en la evaluación, lo que significa que el conocimiento no se restringirá ni al ámbito de la política ni al profesional; toda evaluación democrática debe ser pública en todos y cada uno de sus extremos, desde la decisión de realizarla hasta los resultados, pasando por la persona del evaluador, los procedimientos, los instrumentos, etc. Otra vía de explicitación de las relaciones de poder, y por lo tanto de democratización, es formalizar un contrato donde se formulen las condiciones derivadas de la negociación que debe tener lugar entre evaluador(es), patrocinador, agentes, audiencias y otros representantes de grupos de interés. De igual modo que la pretensión de objetividad se cumple en la medida en que se recogen adecuadamente las valoraciones de los distintos agentes implicados, la realización de contratos implica reconocer que el rigor de la evaluación no depende exclusi-

vamente de los instrumentos, como pudiera defenderse desde la razón técnica, sino también de la negociación, la pluralidad de intereses representados, la corrección del proceso y la confianza en el cumplimiento de los acuerdos.

La complejidad de la evaluación institucional obligaría a realizar múltiples evaluaciones para que cada una de ellas provea información valorativa respecto a un objeto diferenciado. La diversificación de los objetos de evaluación, a su vez, conduce a realizar macro-evaluaciones. Pero entender las organizaciones como tramas de relaciones cada una de las cuales contiene información relevante sobre el conjunto, permite dar cuenta de lo global sin necesidad del recurso a la multiplicación de evaluaciones; por el contrario se trata de realizar sistemáticas “catas” de información referidas a objetos distintos, recurriendo a diferentes estrategias o microdispositivos de producción de información relevante. Lejos de ser un inconveniente que cada evaluación esté dotada de una especificidad propia, ésta será más valiosa cuanto más respete y destaque esa especificidad. El reconocimiento de los límites de los objetos de evaluación es lo que permite distinguir entre las valoraciones de los procesos de formación iniciales, el cumplimiento de las obligaciones laborales, los procesos en relación con los resultados -esperados, deseados, demandados, etc.-, las actividades formativas desarrolladas por el profesorado, los medios o recursos susceptibles de ser utilizados didácticamente, el ambiente en el que se desarrollan las tareas, etc. Cada uno de estos ejemplos se convertirá en un objeto de evaluación diferenciado del resto según la evaluación sea capaz de delimitarlo adecuadamente (la valoración de los recursos, de por sí, no excluye la formación inicial, el ambiente de trabajo o los resultados obtenidos en relación con el proceso, etc.). Esta noción de límite del objeto implica que la evaluación y la acción se conciben como aspectos de un mismo proceso, lo que impide que la evaluación se vea como un acontecimiento independiente, diferido en el tiempo respecto a la acción a evaluar. La perspectiva de proceso implica que la información es continuamente generada y resulta accesible en cualquier momento. A pesar de que resulta imposible derivar de ahí un conocimiento suficientemente integrador referido al conjunto de los aspectos, éste garantiza, sin embargo, que en cualquier momento se tenga conocimiento sobre el estado general de la institución, programa, etc.

La decisión de realizar o no evaluaciones presupone razones políticas, técnicas, profesionales, morales... Explicitarlas significa todo un ejercicio de crítica a las características de nuestros modelos institucionales en el presente. El único modo de hacer frente a la estrategia neoconservadora de recurrir a tecno-evaluaciones es emprender otras evaluaciones: a) basadas en la articulación de las diferentes posiciones -institucionales o no-; b) combinando análisis internos (por autonomía) y la crítica externa (por rigor de los procedimientos); c) implicando a los usuarios e incluyendo a los detractores; d) negociando cada aspecto para hacer efectivo el derecho privado a la discreción de las informaciones y el derecho público a su conocimiento, y e) reflejando todo el proceso en informes escritos a los que se dé la máxima publicidad. El verdadero núcleo del debate sobre la evaluación lo constituye la valoración en términos políticos de las consecuencias que comportaría para la salud democrática de la sociedad y de nuestras instituciones el recurso sistemático a unas u otras alternativas de evaluación.

Referencias

Beltrán Llavador, F. (2000): *Hacer pública la escuela*. Santiago: Lom Ediciones.

Cohen, E. y Franco, R. (1993): *Evaluación de proyectos sociales*. México: Siglo XXI (2ª ed.).

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988): *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.

Millman, J. y Darling-Hammond, L. (eds.) (1990): *The new handbook of teacher evaluation*. Newbury park: Crwin Press, Inc.

Palumbo, D.J. (ed.) (1987): *The politics of program evaluation*. Newbury park: Sage.

Scriven, M. (1991): *Evaluation thesaurus*. Newbury Park: Sage (4ª ed.).