Autonomía y evaluación

José Dias Sobrinho*
Unicamp, Brasil.

*Profesor titular de Unicamp. Actualmente catedrático y colaborador voluntario. Editor de la revista *Avaliação*, autor de diversos trabajos sobre evaluación de la Educación Superior.
Correo electrónico: jdias@obelix.unicamp.br

XV ANIVERSARIO

La traducción de este texto fue realizada por Sergio Bojalil Parra. (EDUCEIN S.C.)

Resumen

La educación superior no es un sistema coherente, ni mucho menos es una totalidad sin contradicciones. En las últimas décadas, las instituciones educativas han perdido en gran parte su sentido de "instituciones" y tienden a ser "organizaciones" subordinadas a los dictados del mercado. Eso debilita enormemente su carácter de mediación entre el individuo y la sociedad global, esto es, su capacidad de contribuir calificadamente para la constitución del sujeto social. Recuperar el papel de las instituciones de educación superior con respecto a la autonomía y a la emancipación humana, requiere una reflexión que cuestione los significados ético-políticos de la formación, que es la finalidad esencial de toda educación.

Palabras clave:

Educación superior
Diversidad
Autonomía
Evaluación
Control
Mercado
Emancipación

Abstract

Higher education is not a coherent system, nor even a contradiction-free whole. In recent decades, educational institutions have lost a great part of their identity as "institutions," tending to become "businesses" that yield to the dictates of the market. This has contributed considerably towards weakening their role of reconciling the individual with society; that is, their ability to make a significant contribution to the creation of a social being. For institutions of higher education to recover their role in promoting human independence and emancipation, a reflection which questions the ethical-political meanings of education is required.

Keywords:

Higher education
Diversity
Independence
Evaluation
Monitoring
Market
Emancipation

La educación superior

Diversidad en la construcción del conocimiento y la formación profesional

Al tratar sobre la educación superior es necesario tomar en cuenta la historicidad, la variedad de significados, la complejidad y el hibridismo de las diferentes lógicas que la constituyen. La educación superior no tiene un sentido único y fijo. Al contrario, se va constituyendo dinámicamente y construye redes de significaciones complejas, ambiguas y contradictorias. Se trata de una construcción histórica y social que, de esta forma, se realiza en el centro de las contradicciones y de las relaciones de fuerza de la sociedad, de la economía, de la política.

Teniendo por principales referentes el conocimiento y la formación, en sus múltiples sentidos, la educación superior no es, especialmente en estas últimas décadas, un sistema coherente, en ninguna nación cualquiera que sea, ni mucho menos es una totalidad sin contradicciones. Los avances acelerados y extensos de los conocimientos y de las técnicas, la expansión de las comunicaciones, el agravamiento de los problemas en todos los continentes y el aumento en la complejidad de las relaciones sociales afectan agudamente la educación superior, tanto en sus relaciones con el poder como en su cotidianidad.

Las demandas externas —sociales, políticas, económicas, científicas, éticas, etcétera— se viven de modo complejo en lo cotidiano de las instituciones educativas, cada vez más intensamente dentro de procesos de diferenciación y de convergencias. Hace algunas décadas, los conceptos de educación superior eran más conocidos. Habermas, en una conferencia en Lisboa en 1987, habla de las funciones múltiples y convergentes que "son asumidas por diferentes grupos de personas en diferentes lugares institucionales y con diversos pesos relativos. La conciencia corporativa se diluye en una conciencia intersubjetiva en donde unos hacen cosas diferentes de los otros, más que todos juntos, haciendo de una u otra forma trabajo científico, no en una función, sino una serie de funciones convergentes" (Habermas, 1987:8). En otras palabras, admitiendo la diversidad, antes menor que hoy, es posible afirmar las convergencias. Lo que Habermas quería destacar es que las instituciones de educación superior, especialmente las universitarias, son plurales y diferenciadas en sus formas, pero más allá de todas las contradicciones, la división del trabajo y la multiplicidad funcional que establecen están mínimamente articuladas unas con otras, de modo que es posible hablar de una convergencia de los fines: el trabajo como conocimiento y como formación.

Aunque las instituciones educativas no sean el único centro de producción de conocimientos, y cada vez lo son menos, es cierto que continúan siendo el espacio privilegiado para ello, también es adecuado hablar de una ampliación de su campo de posibilidades, dado su poder de renovación y de reinstitucionalización, y gracias a su capacidad de reinventar nuevas funciones en razón de la ampliación de las demandas. Dice Schelsky: "Lo que hay de único en la historia institucional de la Universidad moderna es el hecho, en este caso, de que la diferenciación de funciones se procesan dentro de la misma institución, y así no se verifican prácticamente pérdidas funcionales debido a la entrega de tarifas a otras organizaciones. Por el contrario, puede hablarse de un enriquecimiento funcional, o por lo menos, de un aumento en la importancia de una ampliación del ámbito de las funciones de la Universidad en su evolución a lo largo de los últimos cien años" (Habermas,1987:8).

Educación y la lógica del mercado

Esta noción que no es propiamente unitaria, sino relativamente dispersa, así como llena de contradicciones, como es propio de los fenómenos sociales, tiende ahora a incorporar una multiplicidad muy amplia de formas. En las últimas décadas, especialmente después de 1980, una serie de reformas en la educación, sobre todo a nivel superior, como parte de un campo más amplio de transformaciones, se expande por todas partes, introduciendo básicamente la lógica de las prácticas del mercado. El discurso de "crisis educacional" infla las propuestas reformistas de los gobiernos que pasarán a lubricar y a estimular las nociones del "cuasi mercado" educacional.

Se ha difundido la idea de un distanciamiento de la educación en relación con las nuevas necesidades

de la economía, sobre todo del sector industrial y, con base en una supuesta ineficiencia de los servicios públicos, los gobiernos enfatizarán, en los cambios, la función económica de la educación. Las relaciones y lógicas del mercado darían mayor racionalidad y eficiencia a la gestión de las empresas de educación, orientando inclusive las medidas relativas a la administración, a la admisión de los alumnos y profesores, financiamiento y captación de recursos, responsabilidad y presentación de cuentas. En ese cuadro, la evaluación y la autonomía adquieren una centralidad, asumiendo los significados y objetivos que les confiere la racionalidad mercadológica.

La importancia de la educación superior gana actualmente una dimensión enorme en función del valor atribuido al conocimiento como fuerza productiva. Ya en 1962, Friedman sostenía en su libro *Capitalismo y libertad*, el valor económico conferido al estudiante formado para el aumento de la productividad económica. Al mismo tiempo, reforzaba la ideología del éxito individual: el individuo exitoso obtiene su recompensa en la economía de mercado, esto es "un reembolso sobre su inversión inicial" (Friedman, 1962:100). Así, Friedman ya establecía como referente de calidad al mercado, y fijaba el valor económico como criterio del valor de la educación.

En los últimos años, nuevas relaciones entre Estado y educación superior han venido estableciéndose y ponen en el centro de los debates las urgencias del mundo económico y nuevos códigos morales. Libertad individual, éxito individual, desempeño, resultados, actitud emprendedora empresarial, libre escuela, calidad, autonomía, eficiencia, productividad, lucro, son expresiones cada vez más incorporadas a la educación, siguiendo los significados que les ha dado el mercado y el "cuasi mercado".

Las instituciones educativas pierden en gran parte su sentido de "instituciones" y tienden a ser "organizaciones."Eso debilita enormemente su carácter de mediación entre el individuo y la sociedad global, esto es, su capacidad de contribuir calificadamente para la constitución del sujeto social. En otras palabras, perdiendo gran parte su sentido de institución, éstas renuncian a la construcción de la personalidad y de la sociabilidad, o sea, a la construcción de sujetos autónomos.

Una institución tiene como referencia los acuerdos que una sociedad y sus distintos grupos construyen en torno de valores comunes. La tendencia a sustituir "institución" por "empresa", que expresa la desnacionalización y la privatización de la educación, ya había sido formulada por Friedman, en 1962: "Los servicios educativos pueden ser prestados por empresas privadas que funcionan para producir lucro o por instituciones no lucrativas" (Friedman, 1962:89), decía él, estableciendo las bases para las reformas que posteriormente se producirán, en donde las funciones del Estado se restringen a proteger los mercados y asegurar los contratos interpersonales libres y voluntarios.

Recuperación del sentido social de la educación superior

La rendición simple de la educación al mercado es una abdicación de los sentidos democrático republicano y de ciudadanía que fundamentan las instituciones sociales, y entre ellas, de manera privilegiada, la institución educativa. La igualdad democrática republicana asegura a todos el derecho de acceso al saber, es propio de la ciudadanía el derecho y es deber de todos integrarse constructivamente a una sociedad regida por leyes y orientada por proyectos democráticos. Así, dialécticamente, la institución

educativa se integra a la vida democrática republicana, y la República ha de ser garante de la existencia de la institución pública de calidad.

La educación superior no tiene como meta únicamente la instrucción y la capacitación profesional orientadas a los intereses económicos, sino, también y de modo innegable, el fortalecimiento de la ciudadanía, la elevación de la dimensión espiritual, cultural, afectiva, integradora, o sea, la construcción del desarrollo de la dimensión piscosocial y ética del sujeto y de la humanidad.

En ese sentido, es importante insistir en la reinstitucionalización de la educación superior, o sea, en la recuperación del sentido de institución social, no simplemente en su reorganización. Las instituciones de educación superior de manera innegable tienen raíces en el "mundo de la vida", para utilizar una expresión de Habermas. Pero, más allá de la capacitación para la gestión y el desarrollo de la vida práctica y cotidiana, éstas deben contribuir a la formación intelectual autónoma, a la lectura crítica de la historia y a la formación de conciencia sobre el papel de las ciencias. Los conocimientos, siendo producción social, tienen sentido político e ideológico, y tienen gran valor formativo, pues su construcción y las relaciones que instauran son también procesos de socialización y, por lo tanto, de emancipación. Tratar sobre la autonomía y la emancipación necesariamente es también tratar la cuestión de los significados, pues éstos son el soporte de toda cultura y de todo proceso civilizatorio y educacional.

Prácticas políticas y pedagógicas

Mientras tanto, el discurso de las prácticas políticas así como de las pedagógicas sobre la educación superior han tomado en cuenta muy poco la reflexión sobre los significados y, consecuentemente, sobre la función profesional y con un cierto atavismo instrumental, la educación superior se ha orientado mucho más al desarrollo de competencias profesionales y operacionales para la satisfacción de las necesidades pragmáticas de la vida, que al cuestionamiento y a la formación de ideas que contribuyan a la emancipación de los sujetos y de las sociedades.

Una educación para la autonomía no se puede omitir de las urgencias de la vida, especialmente considerando las nuevas exigencias profesionales y las demandas de todo tipo que hoy día surgen. Pero, la autonomía y la emancipación humanas requieren una reflexión que cuestione los significados ético-políticos de la formación, que es, ésta sí, la finalidad esencial de toda educación.

Reducir la formación a un medio para la obtención de mayor eficiencia, lucro, productividad cuantificable y clasificable objetivamente, es ceder a la lógica de las organizaciones o empresas mercantiles y negar el carácter esencialmente social y relacional de los procesos educativos y la función pública de las instituciones de educación, en relación con el desarrollo de la ciudadanía y de la autonomía de los sujetos sociales.

La tecnificación de la educación, la productividad y el objetivismo elevados a categorías centrales de su evaluación, contribuyen fuertemente para reducir la autonomía de los individuos y de las instituciones. Es como afirman Edgar Morin y Anne Brigitte Kern, el dominio de la "razón tecnológica y el triunfo de la acción instrumental" generan un efecto terrible: "la técnica y la economía rigiendo la vida parece que no necesitan de la participación consciente de los individuos concretos" (1993:66).

Reinstitucionalizar no es simplemente reorganizar, la educación superior requiere sin duda el respeto a la autonomía privada, esa modalidad de libertad asegurada por el derecho moderno, que permite, según lo que Habermas afirma en su más reciente texto (octubre de 2003), que cada individuo la aplique a su manera dentro de las fronteras marcadas por la ley. La reinstitucionalización también exige que se recupere la autonomía cívica, esto es, como en las democracias antiguas, el "derecho de participar en los procesos de formación común de la voluntad política" (Habermas, 2003:41). Esto es porque "la institución del proceso democrático tiene por objetivo garantizar dos cosas al mismo tiempo: la participación política de los ciudadanos y la protección jurídica de la esfera privada" (Habermas, 2003:41). En esa fórmula, hay dos conceptos interdependientes: la autonomía privada no puede existir sin la autonomía pública y viceversa. Los derechos fundamentales e inalienables, que aseguran la igualdad ante la ley, están relacionados con la autonomía de los ciudadanos, inscrita en la autoorganización de una comunidad, en una relación con implicaciones mutuas: el ciudadano sólo ejerce la ciudadanía públi-

ca gracias a la autonomía privada, y ésta se desarrolla a medida que se ejerce la autonomía pública.

La educación liberal da prioridad a la autonomía y a los derechos privados, pero es necesario recuperar su papel político en la formación de la ciudadanía y de la autonomía pública –a la que también debe corresponder el imperativo ético del resguardo de la responsabilidad pública y social de las instituciones educativas.

Reinstitucionalizar —y no simplemente reorganizar— la educación superior requiere, por tanto, la superación de los conceptos utilitaristas del conocimiento y de la calidad de la educación. Además de reconocer al conocimiento y a la formación especializada como fuerzas productivas poderosas, es necesario recuperar sus sentidos más fuertes de capital ético-político. Como tales, no deben ser reducidos simplemente a una noción técnica y neutra. Al contrario, al estar integrados a un complejo sistema socioideológico, y por tanto educativo, afirman y niegan valores, actitudes, comportamientos, visiones del mundo, no sólo en relación con la ciencia, las técnicas y las artes, sino con la vida en general.

Educación y emancipación

Es un reduccionismo enorme definir la calidad de la educación por los resultados o los productos medidos por instrumentos estandarizados de verificación y control. Todas las finalidades, dimensiones, funciones y procesos educativos deben ser comprendidos en sus relaciones con la crítica y la construcción de los procesos de emancipación y de autonomía de los individuos y de las sociedades, por tanto, de la ciudadanía y de nuevas competencias técnicas y éticas. La calidad de la educación debe incorporar valores técnicos, científicos, culturales, ético-políticos, o sea, los valores que constituyen la complejidad de la existencia humana.

En esa perspectiva, la evaluación no se puede ubicar específicamente como un contrapunto de la autonomía, en el sentido de que llegue a negarla o limitarla, pero sí como afirmación de la autonomía. Por su parte, la autonomía debe ser vista como condición esencial para el ejercicio democrático de la evaluación inscrito en un sistema de comunicación. Así mismo, la evaluación también será un proceso social de formación, pues involucra a educadores y educandos, evaluadores y evaluados, en la misma situación social cargada de una gran densidad pedagógica.

La autonomía como una condición innegable de posibilidades para alcanzar una educación crítica y creativa, y la evaluación como un proceso interiorizado en el conjunto de procesos formativos, se complementan mutuamente. Eso sólo es posible si la educación fuese entendida como un largo proceso en el tiempo y que su evaluación toma en cuenta múltiples referentes.

Ya que la evaluación es un proceso social de comunicación, que necesariamente implica juicios, testimonios y representaciones para que se ejerza plenamente, requiere estar fundada en la autonomía. Por su parte, el libre ejercicio de la evaluación fortalece la autonomía, tanto en términos constitucionales como en los individuos que participan en el proceso.

Los efectos de la evaluación no se dan apenas en el final o después de un determinado ciclo. Tal vez sus principales efectos sean aquéllos que se van construyendo a medida que los procesos se desarrollan, de modo continuo, en la forma de transformación de los actores y de la propia institución. De esa manera, procesos y productos están interrelacionados y sólo adquieren sentido más completo cuando son interpretados como factores de una misma dinámica. Los productos o los resultados que en general son presentados como cantidades que representan la calidad, no son entidades autosuficientes ni pueden ser comprendidos haciendo abstracciones de los procesos que los generan. Tampoco los problemas detectados pueden ser entendidos sin la comprensión de sus causalidades y tienen poco sentido sin una reflexión sobre las posibilidades y potencialidades de superación.

Los individuos y las instituciones están siempre en construcción, y lo que demuestran en un determinado momento es producto de un proceso histórico y temporal. Como dice Barbier, "el estado final de las capacidades presentadas por un individuo al llegar al fin de una actividad de formación, constituyen la resultante de esta actividad, pero para hablar con rigor, éstas no constituyen su producto específico; más bien éste está constituido por la diferencia entre el estado inicial y el estado final" (1990: 178).

La educación opera con una temporalidad de largo plazo, durante la cual se van construyendo significados no siempre perceptibles. Muchos de esos significados no pueden ser cuantificados. Sus transformaciones y situaciones no siempre son

previsibles. Sus objetivos son objeto de múltiples interpretaciones y disputas.

Una institución educativa se construye en lo cotidiano, por procesos relacionados que se dan en una comunidad abierta, constituida de diferentes grupos, culturas plurales e intereses distintos. Por eso, más importante que la medición del rendimiento, la verificación del desempeño y la comparación de productos entre individuos, grupos e instituciones, es preguntarse sobre los significados y el valor (científico, social, ético, etcétera) de las ideas y los pro-yectos y de los procesos que ellos inducen. Más que determinar la posición relativa de los individuos, grupos e instituciones, con todos los efectos económicos y políticos que eso acarrea, deben evaluarse los significados de la formación, las políticas y el impacto de las actividades de enseñanza, investigación y extensión, el cumplimiento de la responsabilidad social, el sentido público de las estructuras, relaciones y actividades educativas.

Control y evaluación

Por tanto, cabe hacer algunas distinciones entre control y evaluación, conceptos que de algún modo se mezclan con los aspectos de la autonomía y la regulación.

La evaluación es una reunión de valores, dice R. Barthes (1975:88). Por tanto, es una acción filosófica, que incluye de modo radical la cuestión de los significados, los actos y los fines. Por eso, es necesario insistir en la idea del escrutinio radical sobre los significados de la formación. En esa perspectiva, en cuanto reunión de valores y actitudes filosóficas, la evaluación es esencialmente cualitativa y subjetiva; interpreta y valora los fenómenos tomados como objeto. También es objetiva y cuantitativa; utiliza instrumentos y técnicas propios de los trabajos científicos, con el fin de realizar análisis explicativos de los datos seleccionados. Esta forma objetiva y cuantitativa correspondería a la necesidad de facilitar y hacer confiable la información y la presentación de resultados al público.

Son dos paradigmas complementarios y relacionados los que fundamentan, haciendo énfasis, en cada caso, la evaluación y el control. Por ser constituyentes de un mismo fenómeno, no pueden existir en forma exclusiva. El control, sin cuestionamiento, sin reflexión, sin trabajo con los significados, es simplemente una medida de verificación, una búsqueda de conformidad, una actitud burocrática. La evaluación sin los procedimientos de control, mediciones, índices formales de toda una serie de características objetivas, carecería de lineamientos básicos para la reflexión y la producción de sentido, en términos filosóficos, y para la elaboración y ejecución de proyectos y programas, en términos operativos y de regulación.

El control es una práctica de verificación y comparación con el objetivo de establecer los grados de conformidad entre lo realizado y un modelo ideal o una norma previa establecida de manera externa. Pero la necesidad de comparación requiere operar con las técnicas de medición y con la perspectiva de la objetividad. Los datos y valores cuantitativos son homogeneizados con el fin de hacer comparaciones. Cuando al control le son atribuidos los significados y las funciones totales de la evaluación, sus instrumentos acaban siendo tomados como si fuesen el propio objetivo del fenómeno verificado: una prueba se identifica con el objetivo en sí mismo, un indicador económico es tomado como el objetivo de la economía, un producto representa todo un fenómeno.

La norma que sirve de referencia lógica externa para aquello que debe ser cumplido acaba adquiriendo un sentido normativo también desde el punto de vista moral: lo correcto, lo compatible, lo coherente, lo constante, lo verdadero desde un punto de vista lógico, adquiere una estandarización moral de lo bueno y lo deseable, como si lo bueno fuese necesariamente cumplir con una norma anterior y exterior, válida en sí misma, adoptada sin reflexión ni discusión por parte de aquellos que deben cumplirla.

El control exclusivo, ese sí se transforma en contrapunto de la autonomía y en obstáculo para la construcción del sujeto emancipado. Impone el cumplimiento de normas y la conformidad con estándares y expectativas realizadas por otros, sin que los sujetos se involucren. El control asume el lugar y las funciones de la evaluación constituyéndose como tecnología de poder, de fiscalización y también de intervención sobre los individuos, las instituciones y el sistema. Por eso, también ha sido uno de los lineamientos de evaluación más evidentes implementados por el "Estado evaluador", en los países industrialmente desarrollados desde 1980.

Como control social, esa tecnología legitima los conocimientos y los privilegios para unos, y los sustrae o los disminuye para otros. Así como asegura derechos y poderes a unos, la evaluación realizada como selección social, también puede justificar reprobaciones en el ámbito escolar, dimisiones en el mundo del trabajo, recortes en el financiamiento y en otros tipos de apoyo a programas y proyectos, sanciones y controles en el campo del comportamiento y de lo social y una serie de otras restricciones.

El carácter de responsabilidad está de tal forma asociado a las evaluaciones promovidas por los gobiernos neoliberales que la contabilidad —*accountability*— se convirtió en el sello dominante. Una transformación semántica importante se observa ahí: la responsabilidad pública concerniente a los compromisos sociales se reduce a la presentación de cuentas con respecto al desempeño y la eficiencia de los individuos e instituciones, como la manera de atender los intereses de los clientes de la educación.

Libertad y significado

El objetivo principal de esa tecnología de control es la regulación de lo local, o sea, de cada escuela, en una sumisión a lo global, esto es, al sistema híbrido constituido por el gobierno y por el mercado. Esa fórmula produce también un cambio en el sentido de la autonomía: la autonomía se amplifica en relación con los procesos y, al mismo tiempo, esa autonomía restringe y hasta suspende sus comentarios con respecto al rígido control de los resultados.

La libertad se atiene a los fines, esto es, a la producción de conocimientos y a la formación, éstos son valores inherentes a las instituciones universitarias desde siempre, que ahora se restringen o se dislocan para dar libertad de organización y de gestión a los medios y a los procesos, y así obtener mayor eficiencia y productividad. Los medios son flexibilizados, en tanto que los productos y los resultados pasan a ser rígidamente controlados y homogeneizados para efectuar comparaciones y clasificaciones. Así, la institución educativa disminuye sus prerrogativas de definir cómo realizar su misión, definir sus prioridades en la investigación y sus valores de formación. Más libre en sus aspectos organizacionales y funcionales, ahora tiene que hacerse más eficiente para cumplir y ser aquello que ella misma ya no tiene derecho de escoger o hacer.

Las prioridades y los valores no son determinados por la institución educativa, sino por el mercado, por las agencias financieras, por el gobierno, por la competitividad internacional. El control, cuando está hipertrofiado y disociado de la evaluación, esto es, cuando adquiere sentido en sí mismo, inhibe cualquier reflexión sobre los significados de los fenómenos y por eso es el instrumento para la disminución, así como para la negociación de la autonomía.

La evaluación, como afirman J. Ardoino y G. Berger (1989:15), consiste en una reflexión sobre los valores morales, estéticos, filosóficos, políticos, existenciales, etcétera. Mucho más que la verificación de la coherencia, de la conformidad y de la conservación de lo preestablecido, que es el objetivo principal del control, la evaluación se refiere a los significados de una realidad viva.

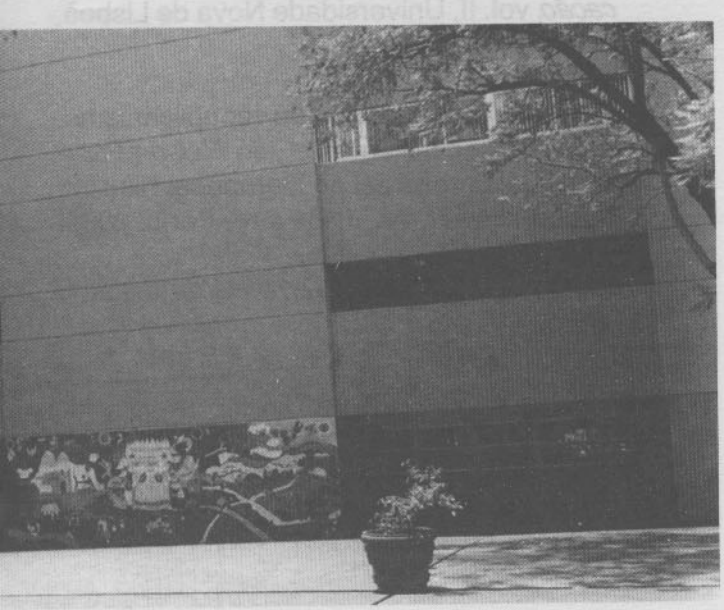
Los significados no están dados previamente, sino que se van construyendo a lo largo de los procesos de evaluación. En tanto, el control hipertrófico practica el cumplimiento de fechas, esto es, la explicación *a posteriori* teniendo como expectativa única un estándar anterior, la evaluación trabaja con múltiples referencias y extiende redes de relaciones entre dimensiones y aspectos distintos de la misma realidad. Es, entonces, un proceso siempre inacabado y abierto a nuevas significaciones y a todo tipo de cuestionamientos.

Un ejemplo rápido puede ilustrar esa distinción importante. En la perspectiva del control, enfocada a realidades arbitrariamente definidas, comparti-

mentadas, se verifica el desempeño de los estudiantes, por ejemplo, comparando a los que consiguen demostrar aquello que la norma prescribe. En la perspectiva de la evaluación, se abren muchas posibilidades a partir de admitir la complejidad de la realidad humana y de los fenómenos sociales: por ejemplo, poner en cuestión el valor social y formativo de la enseñanza y del aprendizaje, su impacto económico, político, científico y cultural, su valor para el fortalecimiento de la ciudadanía y de la conciencia de la nacionalidad, sus vínculos con la investigación, las relaciones con las ciencias y así en adelante.

Pero debe quedar claro que el control, puesto en su dimensión adecuada, es muy importante para la evaluación en su sentido más amplio. Por ejemplo, ahí donde el control establece la distancia entre el estándar externo y anterior en la enseñanza, en la evaluación se utilizarán esos datos para preguntarse sobre la causalidad de los problemas y la potencialidad de superación, sobre los significados de la enseñanza y su adecuación a proyectos institucionales y nacionales, sobre su vinculación a las filosofías educativas, sobre el valor y la razón de ser de aquello que es evaluado y así por delante.

Una vez más es importante afirmar que esa distinción no es meramente técnica, de escuela, de instrumentos o de métodos, sino es fundamentalmente una diferencia paradigmática, es decir, de visiones del mundo. Control y evaluación no constituyen una oposición simple e irreconciliable, en la que la opción por un polo significaría la negación del otro. Si bien son conceptualmente distintos y sirven a propósitos diferentes, control y evaluación mantienen entre sí una relación de interrelación e interdependencia. "La opción para la evaluación como control (medida, balance, sentido dado, clasificación, selección, regulación, etcétera) o como promoción de posibilidades (emancipación, mejora, formación, interpretación y producción de sentidos, construcción, dinamismo, etcétera) resulta de distintas concepciones del mundo, que concurren entre sí, pero no se excluyen y, así mismo, se complementan" (Dias Sobrinho, 2003:150). Esta misma lógica de distinción y articulación sirve a los aspectos de regulación y de autonomía.



Fotografía: José Ventura

El control, en cuanto procedimiento aislado y exclusivo, no cuestiona los significados y tampoco se pone a cuestionar los valores, pretende averiguar la conformidad o no hacia un sentido preestablecido y que no es necesario ser cuestionado. Lo monoreferencial da prioridad a las técnicas, índices e instrumentos de medición y cuantificación, de modo que los datos analizados son homogeneizados para ser comparados y explicados sin interferencias subjetivas y sin cuestionamientos. Eso es útil para las necesidades de análisis y de medición de aspectos objetivos y lógicos, pero eso es insuficiente cuando se trata de realidades complejas y de cuestionamientos con respecto a los significados y a los valores heterogéneos y multireferenciales.

La evaluación es básicamente una interrogación sobre los sentidos: existan o no datos previos, éstos van siendo construidos a lo largo de los procesos de relaciones interpersonales. Incorpora en sus prácticas la participación y la negociación, valora los procesos de comunicación, los sentidos ocultos y no dichos, la dinámica de los cambios, innovaciones y desarrollos.

En cuanto el control privilegia los índices formales, la homogeneidad y la explicación, la evaluación da prioridad a la producción de sentidos en el interior mismo de la evolución de las dinámicas de comunicación. Por tanto, incorpora como valor la negociación, la heterogeneidad, las implicaciones, las múltiples referencias y las contradicciones.

Constituidos por lógicas distintas e interdependientes, control y evaluación deben ser entendidos no por una teoría de oposición simple, sino por la contradicción, la complejidad y la mutua relación. Así, se podrá comprender no sólo cuáles son los

objetos, métodos y objetivos prioritarios, sino también las funciones y los límites de una y de otra.

Si el objetivo es simplemente medir conocimientos que los estudiantes pueden demostrar en relación con un estándar predefinido, entonces los datos de verificación del desempeño constituyen, de manera destacada, la materia inicial, los instrumentos técnicos y objetivos predominan en las metodologías y la adecuación a la norma o a un estándar es el efecto que será privilegiado. Entre tanto, no se puede medir, homogeneizar ni comparar aquellos sentidos del aprendizaje y de la formación que sobrepasan ampliamente las dimensiones objetivas del conocimiento y tienen que ver con los sistemas de valores y con la complejidad de los sujetos.

En este sentido, útil como recurso de análisis, el control, exclusivo y restringido, desligado de procesos de interpretación y de relaciones más amplias, es un instrumento conservador. Funciona con sentido preestablecido y estático, con objetos hechos y la correspondencia entre normas y productos son definidos externamente. De esta forma, contribuye para reforzar la heteronomía. Si sus instrumentos no cuestionan el valor y el sentido de fenómenos específicos, por ejemplo los currículos, entonces las prácticas pedagógicas, los aprendizajes, la razón de ser de una institución, acaban también sin provocar reflexiones, no producen nuevos sentidos, no estimulan la participación y no contribuyen para la construcción de una comunidad educativa autónoma.

Por otro lado, si el objetivo es cuestionar los significados sociales, políticos, filosóficos, y toda la complejidad humana relativa a los conocimientos, la formación y las relaciones de la institución educativa con la sociedad, es necesario ir más allá de la medición y del control. Cuando surgen las preguntas y las negociaciones sobre los sentidos de la complejidad, entonces surgen los aspectos de valor, que constituyen el núcleo esencial de la evaluación. Donde no hay reflexión, cuestionamiento o negociación sobre los sentidos y los valores, no hay una evaluación en sentido pleno.

Al referirse a la educación y, por tanto, a la elevación de la condición humana y a la construcción de la sociedad, la evaluación debe ser democrática. Debe ser una práctica colectiva, ampliamente participativa y plural, insertada en los procesos de construcción de la comunidad educativa, y debe incorporar como corresponsables a todos los sujetos de la educación. En este sentido, la evaluación se asume como proceso de construcción de los sujetos sociales, otra manera de decir que contribuye a la construcción de la autonomía.

Bibliografía

Ardoino, Jacques y Guy berger, *D'Une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*, Andsha-Matrice, París, 1989.

Barbier, Jean-Marie, *A avaliação em formação*, Afrontamento, Porto, 1990.

Barthes, Roland, *Écrivains de toujours*, Seuil, París, 1975.

Dias Sobrinho, José, *Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*, Cortez Editora, São Paulo, 2003.

Habermas, Jürgen, "A idéia da universidade: processos de aprendizagem", en *Revista de Educação*, vol. II, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1987.

—., "Au-delà du libéralisme et du républicanisme, la démocratie délibérante", en *Raison Publique* – Délibération et gouvernance: l'illusion démocratique?, no. 1, Bayard, París, 2003.

Morin, Edgar y Anne B. Kern, *Terra-Pátria*, Instituto Piaget, Lisboa, 1993.