

Autores, destinatarios y propósitos en la evaluación crítica de la educación

Ma. del Consuelo Chapela Mendoza*

Edgar Carlos Jarillo Soto*

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

* Profesores investigadores del Departamento de Atención a la Salud en la UAM-Xochimilco.

Correo electrónico: conich@correo.xoc.uam.mx

Correo electrónico: jsec6322@correo.xoc.uam.mx

Resumen

La evaluación en educación (EE) responde a procesos mediados por múltiples significados, intereses y relaciones de poder, por lo que no podemos hablar de patrones universales que guíen su “buena práctica”. El propósito de este trabajo es proponer que, desde una perspectiva crítica, la consideración y el entendimiento inicial de los significados y contenidos de poder presentes en una EE puede coadyuvar en las negociaciones para mejorar su calidad y que esta consideración puede ser hecha a partir de identificar los propósitos de autores y lectores de estas evaluaciones. Se presentan algunas herramientas para el entendimiento inicial de los contenidos de poder imbuidos en la EE.

Palabras clave:

Evaluación

Educación

Crítica

Abstract

Evaluation in Education (EE) is applied to processes with multiple meanings, interests and power relationships. It is thus not possible to speak of universal patterns that might guide ‘best practices.’ This paper proposes that, based on a critical perspective to generate an initial deliberation and understanding of the meanings and content of power, an EE can help in negotiations to improve quality, and that this consideration can be made on the basis of identifying the goals of authors and readers of these evaluations. Some tools for an initial understanding of the power content invested in EE are presented.

Keywords:

Evaluation

Education

Critique

Introducción

El pensamiento y la práctica humana están constituidos a partir de significados que se definen en luchas que, por controlarlos, sostienen distintos agentes y grupos sociales. Los contenidos de cualquier significado asignado e impuesto desde las agencias de poder expresan los valores de los agentes y grupos dominantes en distintos momentos de la historia, y sus necesidades para mantener y extender su dominio de manera tal que puedan definir las características de los procesos sociales, económicos y culturales en los grupos sociales en los que circulan, y las repercusiones que estos procesos tengan en el entorno material. Dos significados parecen especialmente relevantes en la definición de momentos socio-históricos determinados: el de salud y el de educación. Estos dos significados conciernen a la doble naturaleza humana: la objetiva y la subjetiva; se refieren al cuerpo material de las personas y a los procesos y contenidos de humanización de la vida y del entorno. Este trabajo se enfoca en los significados de educación, y de la observación con fines de valoración de las características, condiciones y procesos de la educación.

El significado hegemónico de la educación en procesos históricos determinados limita e incluso excluye la emergencia de posibles formas alternativas de entender este fenómeno humano y, sobre todo, de evaluar —asignar un valor— con la finalidad de incidir en la mejoría de la educación en general y de la educación superior en particular a favor de los grupos mayoritarios en contextos socio-históricos específicos. Podemos entender entonces que la evaluación en educación responde a, y a la vez origina, procesos mediados por múltiples significados, intereses y relaciones de poder por lo que no podemos hablar de una buena o acertada evaluación ni de patrones universales de “buena práctica”, deber ser o tener que hacer, en evaluación de la educación. Más bien podemos referirnos a procesos y evaluaciones determinadas atendiendo a los contextos de poder en los cuales se originan.

Aunque en el pasado ha habido interés en evaluar la educación, manifiesto en distintas maneras de hablar de la educación y sus problemas (ver por ejemplo Platón, 2000a, 2000b; Foster, 1839), es probablemente a principios del siglo xx cuando se comienza a mostrar con mayor claridad una relación estrecha entre los propósitos de las evaluaciones y las concepciones eficientistas de las instituciones educativas cada vez más vinculadas con razones prácticas¹ y con procesos emergentes del mercado. Ejemplo de esto es el clásico documento “Flexner” encargado a principios del siglo xx por la empresa Rockefeller a la empresa Carnegie para “evaluar” la eficiencia de los médicos independientes, quienes en ese tiempo ofrecían la mayoría de los servicios curativos en

Estados Unidos. El resultado de esta evaluación fue la reorganización e institucionalización de la práctica y la educación médica (Navarro, 1978). En la década de los setenta la evaluación de la educación toma dos direcciones: una dominada por la tecnología educativa, y la otra por visiones críticas de la educación. La primera dirección fue transformándose, en los últimos treinta años principalmente, de acuerdo con las políticas surgidas primero del *boom* tecnológico e informativo y las necesidades de la conformación de ejércitos de mano de obra, y más tarde con las políticas del mercado y lo que ha sido llamado “globalización” (Lastra y Kepowicz, 2006; OCDE, 2004). En el derrotero tecnificado de la educación, ésta paulatinamente se va concibiendo cada vez más como otra industria en la que se producen las piezas que necesita la maquinaria de producción y consumo (Jiménez, 2006). En estas condiciones el sujeto de la educación —el estudiante, la población, el maestro, los grupos académicos— aparece más como elemento de escrutinio que como artífice de su educación.

La segunda dirección, la crítica, está marcada por trabajos con grupos de la población en búsqueda de cambios en sus condiciones de vida, en el reconocimiento de su existencia humana, y en la composición y relaciones de poder. El pensamiento y la práctica de Paulo Freire son especialmente importantes en la generación de esta manera de mirar la educación. Encontramos en esta dirección emergencia de ideas que vinculan la educación con la reproducción social (Bowles y Gintis, 1985; Cole, 1988; Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1990, 1974); con la construcción de ideología y perpetuación de las relaciones de poder (Apple, 1979, 1982; Popkewitz, 1985); con la amenaza de la tecnología y la escolarización (Illich, 1973), entre otros.

La visión crítica de la educación conduce a grupos de maestros, principalmente de educación básica, a tomar las experiencias de investigación crítica y llevarlas al análisis de su propia situación (ver por ejemplo Hawes y Stephens, 1990; McCormick y James, 1983; Stenhouse, 1975). La presencia de esta visión es más restringida en educación superior, en donde la mayoría de los académicos responsables de la misma son profesionistas en distintas áreas del conocimiento y de la práctica, sin formación en el campo de la educación y, por tanto, desconocedores de las posibilidades de la evaluación crítica. Probablemente es ésta una de las muchas razones del aparente vacío de análisis y propuestas en evaluación que pudieran emerger de los agentes que practican cotidianamente en los espacios de la educación superior, y que haya pocas posibilidades de negociar los diseños de las mismas con las instancias políticas y administrativas que proponen y llevan a cabo las distintas evaluaciones en este nivel educativo.

El propósito de este trabajo es proponer que la consideración inicial de los significados y contenidos de poder presentes en una evaluación educativa para el análisis y la toma de decisiones con respecto al diseño, lectura y entendi-

¹ *vis a vis* emancipatorias como lo propone Habermas, 1987.

miento de evaluaciones puede coadyuvar en las negociaciones necesarias para mejorar su calidad y que esta consideración puede ser hecha a partir de identificar los propósitos de autores y lectores de estas evaluaciones.

En la primera parte de este trabajo se argumenta que la significación y valoración dominantes de la educación están inmersas en el campo político y que hay distintas maneras, razones y agencias para significar y valorar la educación, lo que da como resultado que frecuentemente las valoraciones que se hacen de distintos aspectos de los procesos educativos con los propósitos y los métodos de las agencias del poder dominante, no correspondan con las percepciones, significaciones y valoraciones que hacen los agentes y agencias no dominantes. Enseguida, desde una concepción particular de educación y evaluación, se argumenta que la educación solamente puede ser observada en sus materialidades y que en la delimitación, formas de observación y en la valoración de esas materialidades se expresan los significados y propósitos de los agentes y agencias evaluadoras.

En la segunda parte, se argumenta que a los retos propios de la comprensión del fenómeno educativo, el observador de sus procesos, formas y contenidos enfrenta retos metodológicos que varían no sólo por las preguntas que se hace, sino por las implicaciones políticas, académicas y administrativas de la evaluación y que los significados de los evaluadores se revelarán en la manera en la que el agente o la agencia evaluadora enfrenta esos retos. Se propone entonces que el análisis del autor, el lector o destinatario, y el propósito de una evaluación educativa brindará información contextual indispensable para el diseño y la valoración de evaluaciones. Enseguida se proponen algunas lecturas que se pueden hacer tanto para el diseño de evaluaciones educativas como para la evaluación de las mismas, capaces de ayudar al entendimiento de los contenidos de poder imbuidos en ellas.

Significados y materialidades de la educación

El mundo, entendido como el sustento material del ser humano, del que el humano es parte y testigo que lo reconoce y significa, y en donde actúa y en ese actuar cobra existencia, se encuentra irremediablemente modificado por los significados y las clasificaciones de quien lo concibe y nombra. Como ser que es puesto en una situación específica en-el-mundo, sin ser esto parte de su propia volición (Sartre, 1943; Husserl, 1927), el ser humano, antes de ejercer sus posibilidades de razón y responsabilidad y como base para ejercerlas, toma los significados disponibles en su entorno sobre qué es el mundo y quién es él (o ella) en el mundo. Esos significados iniciales son *la clave* que lo orientará en la adopción y resignificación del mundo en su continuo relacionarse con otros significados producto de su actuar sustentado a su vez en los sig-

nificados con los que cuenta (Bourdieu, 1977). Ese actuar humano, su práctica-en-el-mundo, está cargada de significado y a su vez llena de significado el mundo.

Si toda actuación humana está impulsada por los significados de la persona, y todo actuar de la persona está significando el mundo, en la lucha por establecer significados dominantes se construyen fuerzas que en la medida en la que inciden en la significación, también lo hacen en la conducción del devenir del mundo material, objetivo, en donde el control del territorio de los significados redituará en control de territorios materiales, y con ellos de la práctica de los agentes en la sociedad (Bourdieu y Wacquant, 1992; Foucault, 1970, 1979). De aquí la importancia de detenernos a reflexionar sobre los significados en educación para poder proceder después a reflexionar sobre distintas maneras de diseñar, llevar a cabo, presentar y valorar evaluaciones referidas a la educación.

Educación y evaluación

Partimos de una concepción particular de educación que la mira como fenómeno objetivo y subjetivo que sucede en los seres humanos y que es componente principal de su humanización, ya que en sus procesos se construyen los conocimientos cargados de significado que le permiten identificarse en el mundo, identificar al mundo y realizar en éste sus prácticas humanas. El conocimiento, entendido como la relación que se establece entre los sujetos cognoscentes y los objetos de la realidad, es la posibilidad que tiene el ser humano para dar cuenta de sí mismo, de su situación en el entorno socio-histórico, afectivo y material, y del diseño de su proyecto vital como individuo y como perteneciente a múltiples redes sociales como pudieran ser su familia, centro de trabajo o estudio, organización profesional, u otra.

Como condición fundamental de su existencia y permanencia, todo grupo social de forma más o menos consciente, explícita y organizada pone a disposición de sus nuevos integrantes los conocimientos que se producen y que circulan en ese grupo, permitiendo así que vayan desarrollando el lenguaje particular en el que ese grupo cobra existencia. Estos conocimientos se refieren tanto a la percepción objetiva que el grupo tiene con respecto a fenómenos de la realidad como a su significado y se traducen en prácticas en el mundo material que revelan esos significados; son tanto descriptivos de la realidad en forma de colección de información, como explicativos y vinculativos en forma de saber o creencia; y se instalan en el ser humano como conocimiento que puede ver, pensar y cuestionar en mayor o menor medida; que puede en mayor o menor grado permanecer en la memoria o ser olvidado. Estas piezas de conocimiento, visible o invisible, son la base para que el ser humano ejerza su capacidad reflexiva, logrando en mayor o menor medida modificar, olvidar, o

incrementar su conocimiento y los significados imbuídos en él. El ejercicio de esta capacidad reflexiva conduce a una valoración de los distintos elementos que conforman su vida en relación con el mundo objetivo y subjetivo, como individuo y como parte de sus distintas redes sociales y de momentos socio-históricos determinados. Es decir, el ser humano, en sus dimensiones individual y social, continuamente está evaluando como parte de sus procesos de educación.

El control de esta capacidad humana para educarse y evaluar y, por tanto, para construir significados, es altamente codiciable para el poder dominante. Así, toda sociedad desarrolla mecanismos para el control de los procesos y contenidos educativos. Eso hace que el problema del entendimiento y evaluación de la educación, lejos de ser un problema políticamente neutro, esté estrechamente ligado al contexto político-social de distintos momentos en la historia.

A pesar de la influencia de filósofos, educadores, pedagogos y humanistas que han marcado la práctica y los discursos occidentales en educación, en el momento histórico en que vivimos son los políticos, administradores y científicos quienes principalmente han construido los significados que hoy definen las políticas, los programas y la asignación de recursos en educación. Son principalmente ellos quienes, investidos de la autoridad que les confiere el poder dominante, emiten juicios y valores con respecto a lo que es verdad y verdadero, y lo que se tendrá que entender como verdad y verdadero (Bourdieu, 2003). Sin embargo, fuera de los centros y cadenas de autoridad, los agentes sociales y las agencias no dominantes siguen experimentando la educación como parte de su misma existencia (ver por ejemplo Bourdieu *et al.*, 1999) lo que da como resultado que frecuentemente las valoraciones que se hacen de distintos aspectos de los procesos educativos con los pro-

pósitos y métodos de las agencias del poder dominante, no correspondan con las percepciones, significaciones y valoraciones que hacen los agentes y agencias no dominantes. Un ejemplo de esto es la frecuente incomodidad e inconformidad que se percibe en la comunidad académica de las instituciones de educación superior cuando se ve afectada en sus quehaceres fundamentales y cotidianos como producto de evaluaciones concebidas desde fuera de esa comunidad y avaladas e impuestas por autoridades institucionales.

Para lograr mejores evaluaciones y mejores negociaciones entre agentes y agencias de educación, es importante reconocer que la evaluación en educación es un amplio espectro de concepciones, significados, propósitos, modalidades, autores, lectores, estrategias, instrumentos, prácticas, etc., que juegan en y entre distintas redes sociales como juegos de poder. Es también importante reconocer que, en contextos institucionales, esas negociaciones tienen que empezar por lograr acuerdos en cuanto qué de la educación es evaluable y qué de eso requiere prioritariamente ser evaluado.

¿Qué es lo que se puede evaluar?

Pese a la naturaleza bidimensional del fenómeno de la educación (dimensión objetiva y subjetiva indisolubles), solamente es observable desde sus materialidades tanto para quien es sujeto actuante en un proceso particular de educación como para quien solamente lo observa, es decir, en sus expresiones en la práctica y en la interpretación de los significados que esta práctica imprime en el mundo material. En el contexto de la evaluación en la educación superior son ejemplos de las materialidades más observadas: formación y aprendizaje de profesores y estudiantes; producción en el aula, en los grupos académicos, en instancias de decisión, en instancias administrativas; currículo; infraestruc-

tura, espacios; plantillas de recursos humanos, producción en relación con las funciones sustantivas; relación con el entorno exterior, políticas; recursos, utilización de recursos; etc., sin embargo, la definición y selección de esas materialidades deja de lado otros aspectos de la educación que pueden ser valorados como más relevantes para otros agentes o agencias.

Mientras que en la educación que tiene parte en las redes sociales primarias—como socialización en y para el ejercicio de la palabra y la comunicación en esas redes—los propósitos, contenidos, formas y autores de la evaluación se van estableciendo de forma más o menos naturalizada, se incorpora a los procesos generales de esas redes, y no requiere de técnicas especiales; la educación pensada, organizada e instrumentada dentro de las organizaciones sociales u oficiales procede como una tarea específica de esas organizaciones, aparte del resto de los procesos. Es decir, podemos identificar por un lado evaluaciones de la educación que se integran como parte consustancial de los grupos sociales y evaluaciones que se separan de los procesos consustanciales de los grupos para mirarse a sí mismos o a otros, desde fuera, requiriendo procedimientos, técnicas e instrumentos diseñados *ex profeso* con fines de evaluación de aspectos que responden a categorizaciones definidas por ciertos agentes dentro de una micro o macro red social. De esta manera y considerando que la educación y sus significados son botín en disputa en la lucha por el poder, podemos sugerir que mientras más consustanciales a la vida en las redes sociales sean los procesos educativos, la evaluación de los mismos requerirá de menor explicitación de las categorías en las que basa sus valoraciones y, por tanto, será menos manipulable por el poder dominante dentro de esa red.

Por el otro lado, mientras más se distancie la evaluación de la red social en la que suceden los procesos educativos, se requerirá de clasificaciones

más definidas desde fuera de esa red reflejando contenidos y valores distantes de los que se producen en la misma, teniendo la evaluación mayor posibilidad de ser manipulada por el poder dominante.

Se propone aquí que un ejemplo de materialidad de la educación poco observada en la mayoría de las estrategias de evaluación educativa (ver por ejemplo Rubio, 2006) y en la que aparecen los significados de agentes del poder y de agentes marginales en el campo del poder, son los vínculos que forman parte de los procesos educativos. Aquí se mencionan dos de ellos como ejemplo de materialidades de los procesos educativos que han sido sólo marginalmente tomadas en cuenta en las evaluaciones que se sustentan en las clasificaciones y los significados institucionales en la educación superior.

Vínculos intersubjetivos. En la imposibilidad de materializar los contenidos de la subjetividad de manera tal que el Otro los experimente de la misma manera en que Yo los experimento, lo que queda es el encuentro de la materialización en la palabra de contenidos de Mi subjetividad con contenidos de la subjetividad del Otro. Este encuentro entre subjetividades puede, en mayor o menor medida, establecerse como vínculo en donde yo puedo reconocer algo de mí en la medida en la que reconozco algo del Otro, como distinto a mí y que reconozco lo que pudiera surgir en común de ese vínculo como Nosotros. En el encuentro intersubjetivo no podré significar el mundo de la misma manera en que lo hace el Otro, sin embargo, el resultado de ese encuentro podrá ser una aproximación a los significados del Otro y el logro de acuerdos materializados en textos de tal manera que al enunciar el Otro ese acuerdo podamos Nosotros avanzar en una práctica con significados “aproximados”.

Las relaciones intersubjetivas por lo general no son relaciones en donde Yo y el Otro, al tener la misma fuerza en la relación, podemos establecer una relación dialógica en la que efectivamente los acuerdos reflejen un diálogo de significados. Más bien se establecen como relaciones de poder en donde, aunque aparecen de alguna manera los significados de ambos, predominan los de una de las partes. Considerar este vínculo en el caso particular del estudio de la educación aparece especialmente relevante en tanto que, al materializarse la relación intersubjetiva en los circuitos oficiales de la educación en condiciones de desigualdad (maestro-alumno, investigador-investigado, poseedor de voz-desposeído), el resultado de esos encuentros revelará más los significados de los dirigentes de las instituciones que los de los agentes en las redes cotidianas dentro de las instituciones.

Vínculos de realización del poder. El poder en sí mismo es imposible en la medida en la que no es concebible sino en su ejercicio. De acuerdo con las concepciones de Bourdieu, el poder, entendido como el juego del capital simbólico, se realiza, se hace existente, en el momento en el que se juega

ese capital. Ese juego se hace siempre al interior de redes de intercambio de capital entre los agentes que conforman la red (seres humanos-en-el-mundo). En el juego lo que define las relaciones de poder son la calidad (valor y significado) y volumen total de capital, las maneras de lograr el intercambio, y la mayor o menor desigualdad del intercambio. De esta manera, para entender los juegos de conquista de significados en educación y con este entendimiento mejorar las prácticas educativas, es necesario observar los vínculos de realización del poder.

Estos son solamente dos ejemplos de posibilidades de enfoque para las evaluaciones en educación superior, no obstante, se podría esperar que la identificación de otras materialidades de la educación y con ella la posibilidad de lograr mejores evaluaciones y cambios, podría multiplicarse con la incorporación de otros autores de la evaluación, como lo ha demostrado ampliamente la inclusión de los maestros de educación primaria y secundaria a las evaluaciones curriculares y las investigaciones de aula en algunos países (ver, por ejemplo, McCormick y James, 1983).

Así, las materialidades de la educación que pueden ser observadas y valoradas son seleccionadas de acuerdo con quién y para qué se hace esa observación y valoración, por lo que el análisis de quién y cómo son delimitadas y observadas esas materialidades puede revelar los significados y propósitos de los evaluadores.

El autor, el lector y el propósito de una evaluación educativa

Además de los retos de comprensión del fenómeno educativo en todas sus dimensiones, el observador de los procesos de educación enfrenta retos metodológicos que varían no sólo por las preguntas que se hace, sino por las implicaciones políticas, académicas y administrativas de la evaluación, capaces de impedir o desvirtuar los estudios propuestos.

Los contenidos y métodos de la evaluación (¿qué y cómo se puede evaluar?) van a variar de acuerdo con quién, cómo y para qué se identifican las materialidades de la educación que se van a observar y valorar, teniendo como resultado una gama amplísima de posibilidades de contenidos de la evaluación. Esta variedad de posibles contenidos nos remite a una variedad equivalente de propósitos, modalidades y formas de comunicación y aplicación de sus resultados.

En este contexto de variabilidad, que impide la generación de manuales universales de buena práctica en evaluación de la educación, ¿cómo podemos diseñar, leer u opinar con respecto a una evaluación determinada? Aunque la respuesta a esta pregunta no es una, interesa aquí proponer que el análisis de tres dimensiones de la evaluación: quién es el autor, quién es el lector y cuál el o los propósitos explícitos o implícitos de la evaluación, estos datos brindarán información contextual

indispensable para diseñar, leer y valorar evaluaciones educativas en donde se identifiquen elementos de tensión entre el observador/ evaluador y los agentes y agencias observados con la finalidad de mejorar las negociaciones de estos últimos y lograr cambios, propuestas y recuperar al menos parcialmente el control sobre los procesos y las prácticas y evaluaciones educativas.

Por *autor* se entiende aquí al agente o agencia que propone, diseña y lleva a cabo una evaluación, de forma directa o con la intermediación de personal que se atiene a sus decisiones e indicaciones, es decir, con control de los contenidos y procesos de la evaluación. El autor puede ser un estudiante, un grupo de estudiantes, un grupo de la población, un maestro, un grupo de maestros o investigadores, un cuerpo colegiado, una institución, un político o grupo de políticos, un administrador o una administración, etc. La finalidad con la que se evalúa varía con cada autor, sin embargo, podría considerarse como regla que el sentido y la efectividad de la evaluación variarán de acuerdo con cuánto y cómo se considera a los probables lectores de su trabajo evaluativo.

Por *lector* se entiende al agente o agencias que leen y valoran lo que los autores han hecho como evaluación.

La identificación de la relación actor-lector permitirá ayudar a explicitar probables propósitos de la evaluación, en su concepción y diseño. En el siguiente cuadro se hace un ejercicio de identificación de estos propósitos, considerando dos extremos: el propósito de entender un elemento de la educación, vinculado principalmente con intereses críticos y emancipatorios y el propósito de buscar eficiencia en la utilización de recursos con fines predeterminados definidos por los autores vinculados preferentemente con intereses técnicos y prácticos. Este cuadro está concebido mostrando lo que pudiera esperarse encontrar desde una visión crítica de la educación. Los autores y lectores que aparecen en este cuadro

han sido elegidos arbitrariamente como ejemplificación de la identificación de autores, lectores y propósitos.

Por ejemplo, si el autor es un agente o agencia académica como es el caso de un maestro en un área de investigación, y el lector es una agencia estudiantil como sería el caso de un grupo de estudiantes, desde una visión crítica se esperaría encontrar como componente principal en el propósito de la evaluación la búsqueda de entendimiento de las materialidades de la educación seleccionadas (por ejemplo, asistencia y puntualidad, lectura crítica de documentos, participación, apropiación del conocimiento, desarrollo de pensamiento propio, etc.). Si por el contrario, lo que se encuentra en este caso es que el propósito es la eficiencia de los procesos educativos en términos de categorías predefinidas, se podría interpretar inicialmente que la evaluación que se propone tiene preponderantemente intereses técnicos y prácticos.

El resultado del análisis de estos tres elementos, además de ayudar a leer evaluaciones de otros, también nos orienta sobre el tipo de estrategia metodológica a utilizar para el diseño de una evaluación según el análisis de la relación que como autores tenemos con los probables lectores.

Estrategias de evaluación

Todas las modalidades de evaluación educativa concebibles tienen alcances y limitaciones específicas atribuibles a los autores y métodos propuestos y a la situación y contexto en los que se llevan a cabo (por ejemplo, Saldaña y García, 2001; Basey, 1984; Parsons, 1981), destacando las características de las relaciones de poder involucradas. En el siguiente diagrama conceptual se ejemplifica la relación existente entre los propósitos de la evaluación, la consideración que se hace de los agentes y sus prácticas involucrados en la misma, así como la tendencia a seleccionar distintas modalidades de evaluación.

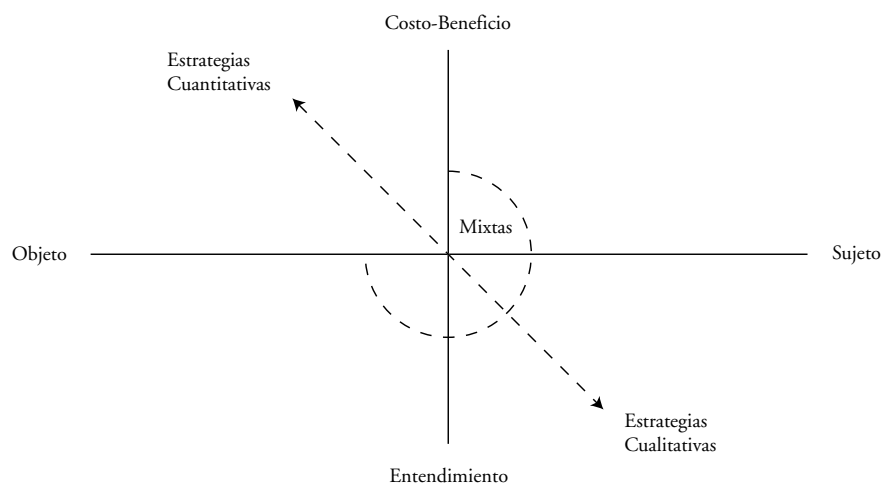
Propósito esperado de la evaluación desde una visión crítica de la educación

L e c t o r	Autor	Estudiante	Académico	Político	Administrador
	Estudiante	Entendimiento	Entendimiento	Entendimiento	Costo /Beneficio
	Académico	Entendimiento	Entendimiento	Entendimiento	Costo /Beneficio
	Político	Entendimiento	Entendimiento	Entendimiento	Costo /Beneficio
	Administrador	Costo /Beneficio	Costo /Beneficio	Costo /Beneficio	Costo /Beneficio



Fotografía: Carmen Toledo

Modalidades de evaluación



En este diagrama se considera primero cómo se significa a los agentes y agencias sociales y sus prácticas observadas por los autores de la evaluación. Se presenta un espectro de posibilidades que va desde la concepción del agente o agencia como objetos de la institución, en donde la institución existe en sí misma y los agentes se convierten en piezas controlables, maleables y reemplazables de la misma; hasta la concepción del agente/agencia como sujeto de su propia existencia en donde la institución existe a partir de sus sujetos. En segundo lugar, se representa un espectro de posibles finalidades de la evaluación que va de la finalidad de mejorar la eficiencia institucional en términos costo/beneficio en donde los significados y valores de los costos y los beneficios son principalmente definidos desde los agentes que controlan los procesos de la institución; hasta la búsqueda de entendimiento para mejorar distintos aspectos objetivos y subjetivos de la vida y las prácticas de los sujetos, y con ellos la vida y práctica de la institución. Se observa que mientras más se desplaza la finalidad hacia el costo-beneficio y la concepción de los agentes hacia objetos, se recurre a modalidades de evaluación basadas en la medición de variables preestablecidas más conocidas como modalidades cuantitativas.

Por el otro lado, las modalidades de evaluación que buscan encontrar sentido a los procesos y prácticas educativas, mejor conocidas como modalidades cualitativas y hermenéuticas, se eligen más en la medida en la que los agentes son considerados como sujetos y la finalidad de la evaluación es el entendimiento.² Finalmente, en tanto la finalidad de la evaluación y la consideración de los agentes se dirigen hacia el centro de ambos espectros, encontramos combinación de modalidades.

El análisis e identificación de la modalidad y la consideración de los agentes permitirán un primer acercamiento al entendimiento de quién es el autor de una evaluación y cuáles son sus significados. Se propone aquí que este entendimiento permitirá estar en una mejor posición a la hora de establecer negociaciones encaminadas a mejorar la educación desde una perspectiva crítica ya sea desde la posición del autor diseñando y defendiendo propuestas, implementaciones o resultados de una evaluación educativa o desde la posición del lector evaluando diseños, implementaciones o resultados de otras evaluaciones.

² Entre las estrategias de evaluación crítica destacan el estudio de caso y la investigación-acción. El estudio de caso permite analizar los efectos y las relaciones del contexto, situación y agentes involucrados en la construcción de las materialidades específicas en observación, y la investigación-acción es la estrategia que más se acerca a hacer que el autor y las materialidades observadas sean las mismas (ver Stringer, 1999; Merriam, 1998; McNiff, et al., 1996; Bell, et al., 1984; Wilson, 1984).

Desde una visión crítica, evaluar la educación superior y con base en sus resultados tomar decisiones que afectan no sólo la vida de los agentes que participan en sus procesos educativos o los productos tecnológicos que puedan derivar de ellos, sino los contenidos y significados que los profesionales diseminan entre los sujetos en la sociedad, implica grandes responsabilidades para quien las propone, las controla, las difunde o las evalúa. Se sugiere aquí que el esfuerzo universitario por poner en el centro de las evaluaciones en educación superior al o los sujetos de la misma podrá sentar mejores bases para el entendimiento y la búsqueda de respuestas a los problemas de la educación superior pública que pudieran distanciarla del cumplimiento de su función social.

Bibliografía

- Apple, M., *Education and power*, London and Henley: Ark paperbacks, Boston, 1982.
- , *Ideology and curriculum*, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul, Londres, 1979.
- Basey, M., "Pedagogic research: on the relative merits of search for generalization and study of single events", en J. Bell, et al., (eds.), *Conducting small-scale investigations in educational management*, Paul Chapman Publishing, Londres, 1984, pp. 103-122.
- Bell, J. et al., (eds.), *Conducting small-scale investigations in educational management*, Paul Chapman Publishing, Londres, 1984.
- Bernstein, B., *The structuring of pedagogic discourse. Primary socialization, language and education. Class, codes and control*, Routledge, Londres, 1990.

- , *Theoretical studies towards a sociology of language*, Routledge, Londres, 1974.
- Bourdieu, P., *Los usos sociales de la ciencia*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2003.
- , *Outline of a theory of practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1977.
- Bourdieu, P. y J-C Passeron, *Reproduction. Society, culture and education*, Sage, Beverly Hills, 1977.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant, *An invitation to reflexive sociology*, Polity Press, Oxford, 1992.
- Bourdieu, P., et al., *The weight of the world. Social suffering in contemporary society*, Polity Press, Cambridge, 1999.
- Bowles, S. y H. Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 1985.
- Cole, M., (ed.), *Bowles and Gintis revisited. Correspondence and contradiction in educational theory*, The Falmer Press, London and New York, 1988.
- Foster, J., *An essay on the evils of popular ignorance*, available from the Miscellaneous Collection at the Institute of Education, University of London, 1939.
- Habermas, J., *Knowledge and human interests*, Polity Press, Reino Unido, 1987.
- Hawes, H. y D. Stephens, *Questions of quality. Primary education and development*, Longman Group, Inglaterra, 1990.
- Illich, I., *De-schooling society*, Penguin, Nueva York, 1973.
- Jiménez, M. A., “La globalización y la convergencia en la educación superior”, en L. Berruecos (coord.), *Perfil de la educación superior en la transición del México contemporáneo*, IEESA, CEA, UNAM, UAM, ITESM, México, 2006.
- Lastra, R. y B. Kerpowicz, “PROMEP-SNI: Hito respecto al bien ser personal y el bien estar colectivo”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 45, 2006, pp.31-40.
- Navarro, V., *La medicina bajo el capitalismo*, Grijalbo, Barcelona, 1978.
- McCormick, R. y M. James, *Curriculum evaluation in schools*, Routledge (CLASICO), London and New York, 1983.
- McNiff, J., et al., *You and your action research project*, Routledge and Hyde Publications, Londres, 1996.
- Merriam, S., *Qualitative research and case study applications in education*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1998.
- OCDE, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, *reporte anual sobre la educación*, París, Francia, 2004.
- Parsons, C., “A policy for educational evaluation”, en *Issues in evaluation and accountability*, Methuen, Londres, 1981, pp. 33-38.
- Platón, “Fedro”, en *Diálogos*, Gredos, Madrid, 2000a.
- , “La República”, en *Obras selectas*, Edimat Libros, Madrid, 2000b.
- Popkewitz, Th., *Paradigms and ideology in educational research. The social functions of the intellectual*, The Falmer Press, London and New York, 1985.
- Rubio, J., “Equidad y calidad en la educación superior pública: avances y perspectivas”, en L. Berruecos, (coord.) *Perfil de la educación superior en la transición del México contemporáneo*, IEESA, CEA, UNAM, UAM, ITESM, México, 2006.
- Saludadez J. García, P., “Seeing our quantitative counterparts construction of qualitative research in a roundtable discussion”, en *Qualitative Social Research*, 2(1), 2001, pp. 44-50.
- Stenhouse, L., *An introduction to curriculum research and development*, Heinemann Educational Books, Oxford, Melbourne, Madrid, 1975.
- Stringer, E., *Action research*, Sage, Londres, Nueva Delhi, 1999.
- Stronach, I y M. MacLure, *Educational research undone. The postmodern embrace*, Open University Press, Buckingham y Bristol, 1997.
- Wilson, M., “Styles of research”, en J. Bell, et al., (eds.), *Conducting small-scale investigations in educational management*, Paul Chapman Publishing, Londres, 1984, pp. 27- 40.

