



T E R C E R A P A R T E
Fundamentos para el *Examen a la evaluación*
institucional universitaria: el caso de la UAEM



Capítulo VI

La evaluación institucional en la educación

«La evaluación persuade más que convence, argumenta más que demuestra, es más creíble que cierta, la aceptación que suscita es más variable que necesaria. Esto no significa que la evaluación se reduzca a mera oratoria o sea completamente arbitraria. El hecho de que no se limite al razonamiento deductivo e inductivo no supone que sea irracional. La racionalidad no equivale a la lógica».

Ernest R. House,
Evaluación, ética y poder.

«Un presidente, incluso el de un común colegio electoral como éste, debe guiarse en todas las situaciones por el más estricto sentido de independencia, o, dicho en otras palabras, guardar las apariencias.»

José Saramago,
Ensayo sobre la lucidez



6.1 Naturaleza y retos de la evaluación¹

Al igual que el concepto del currículo, la evaluación ha conformado como un campo de estudio independiente sujeto al análisis de diversas corrientes de interpretación y, por tanto, de intervención. En consecuencia, a la evaluación se le han adjudicado diversas definiciones, las cuales reflejan la naturaleza del objeto a evaluar, la orientación del proceso o la posición metodológica y moral del evaluador.

Una de las primeras definiciones que recibió la evaluación, se debe a Tyler y su interés por relacionar la medición de los resultados o efectos, con los objetivos de un programa de enseñanza. Considerado como el primer método sistemático de evaluación educativa, Tyler concebía a la evaluación como «el proceso que determina el grado en que se alcanzaron los objetivos». [1973: 109]

En su sentido más sencillo, la evaluación conduce a una opinión fundada de que algo es de cierto modo, a un juicio acerca del valor de algo, aunque no necesariamente implica una decisión respecto a una determinada forma de actuar. Con frecuencia se llega a tal juicio mediante la calificación o clasificación de algo según cumpla mejor o peor un conjunto de normas o criterios. La evaluación es comparativa por naturaleza, lo que significa que debe haber un conjunto de normas y una clase con la que comparar el objeto. Si éste se califica como «bueno» o «malo», la clase de comparación está constituida por toda la clase de objetos o por el objeto promedio de la clase. Si el objeto recibe la calificación de «mejor» o «peor», se le compara directamente con un subconjunto concreto de objetos similares. Por ejemplo cuatro escuelas que ofrecen una misma carrera de interés, pueden compararse por el costo de sus cuotas o colegiaturas. Las escuelas se clasifican por orden, indicando el nivel de cada una, en relación con esa norma y en comparación con las cuatro, sin la necesidad de asignar una valoración al grupo de escuelas. El mero hecho de seleccionar una clase de comparación puede provocar una diferencia importante en la evaluación, aunque las normas utilizadas sean las mismas.

La evaluación, por tanto, supone adoptar un conjunto de normas, definir las, especi-

¹ Para la presentación de buena parte de los temas de este capítulo, utilicé ampliamente el contenido y esquema de exposición de la obra *Evaluación, ética y poder*, de Ernest R. House [1997]. Las referencias que el autor realiza a otros escritores las conservo entre paréntesis para diferenciarlas de aquellas aportaciones que incorporaré —y que anoto entre corchetes—, para contextualizar algunos referentes tanto al ámbito mexicano como hacia el objeto de la presente investigación.

ficar la clase de comparación y deducir en qué grado el objeto satisface esas normas. Cubiertas estas etapas, el evaluador debe poder llegar a establecer un juicio sobre el objeto evaluado; aunque en algunos enfoques, como los estudios de caso, las normas, comparaciones y juicios se presentan de forma más implícita e intuitiva; y algunos tienden más a la comprensión que al juicio.

Es frecuente que el juicio de valor se presente como «bueno» o «malo» u otras fórmulas valorativas, pero no hace falta que así sea; en determinados contextos, las descripciones ordinarias expresan juicios de valor, y lo mismo mediante ejemplos y anécdotas. El juicio de valor está en la forma de utilizar las expresiones más que en las mismas. Los juicios de valor que se desprenden de las evaluaciones no equivalen a directrices. Sólo puede orientar a alguien de manera razonable para que haga algo si está en sus manos hacerlo; pero también, podemos hacer juicios de valor sobre cosas cuya modificación está fuera de nuestro alcance. Sin embargo, en la práctica moderna de la evaluación, se pide a menudo al evaluador que ayude a directivos cuando tratan de decidir entre distintos cursos generales de acción. Los juicios de valor pueden convertirse en recomendaciones, pero aún así, el responsable de la decisión goza de libertad para dejar de lado el consejo del evaluador.

En el caso más sencillo de evaluación —cuando el evaluador y el responsable de la decisión son la misma persona—, la selección de la clase de comparación y la adopción del conjunto de normas es más llano. Sin embargo, el proceso real de evaluación es más complejo de lo que parece, ya que las personas no sólo evalúan mediante la aplicación de normas, sino comprobando también sus juicios en situaciones particulares cuyos resultados creen conocer. El razonamiento real de evaluación es un proceso dialéctico entre principios y casos concretos, y menos una deducción directa a partir de normas.

Es más, en una evaluación real, las normas pueden ser contradictorias. Queremos una escuela con bajos costos en colegiaturas, profesores competentes y comprensivos, un plan de estudios moderno, instalaciones suficientes y modernas, altas tasas de egreso y graduación y un vasto servicio de bolsa de trabajo. No podemos conseguir el máximo respecto a este conjunto de características de manera simultánea. Nos inclinamos al equilibrio entre ellas; en vez de dar una preferencia absoluta a una u otra norma, optamos por determinar su importancia relativa; criterio que también será diferente de una persona a otra. Aunque se concibe como una operación personal, la evaluación es un proceso complejo.

Cuando evaluador y responsable de las decisiones son personas distintas, se añade otra dimensión: la credibilidad del evaluador y la manera en que comunicará la evaluación al responsable de la decisión. En este caso, existe mayor incertidumbre respecto a la clase de comparación, las normas a emplear y las proporciones relativas a asignar a las normas; por ello, al responsable de la decisión no sólo se preocupa porque los datos sean correctos, sino también porque el evaluador los presenta en forma veraz.

Otra variante; si el objeto sometido a evaluación es un programa público, el evaluador debe preocuparse de que la evaluación satisfaga la adecuación entre las normas y los ámbitos de decisión o interés público. La evaluación deja de ser un asunto interpersonal para ser de interés colectivo. Éste es el problema fundamental del evaluador moderno: su evaluación no sólo debe ser veraz y creíble, sino también debe ser justa; y en ello radica un gran desafío, ya que sus conclusiones habrán evolucionado a partir de sus convicciones filosóficas, profesionales y personales.

Esta problemática ha dado lugar a la formalización de la evaluación de los programas públicos, de manera que constituya una actividad independiente, una nueva disciplina o una actividad exigida por la legislación o por los mecanismos de acceso a fondos públicos.² La evaluación ha adquirido una gran importancia social, pues transforma, justifica o desacredita los programas públicos, pero también, ha dejado al descubierto que no todas las evaluaciones son de buena calidad, pues con frecuencia los evaluadores se limitan a hacer lo que quieren sus patrocinadores, sin hacer justicia al programa.

La problemática profesional del evaluador se cierne sobre las posibilidades —más amplias, menos evidentes y más perdurables— de causar daños. De ahí la necesidad de fomentar la reflexión sobre la evaluación y de basarla en alguna forma de responsabilidad moral, de manera que los análisis sobre su justicia, veracidad e, incluso, belleza configuren su práctica. Para que estas consideraciones trasciendan el marco de las organizaciones y de los evaluadores, habrán de desarrollarse a partir de un análisis racional de lo que es la evaluación y de lo que parece razonable a los que la realizan, como fundamento de una práctica conciente.

La evaluación moderna es descendiente directa del modernismo; del paso de una realidad incontrovertida ofrecida por la tradición, a un contexto social en el que todo es controvertible y mutable; el paso de lo «dado» a la «opción» para elegir. Esta capacidad de elección que vende el mundo moderno supone el acceso a una vida material mejor y a un desarrollo personal más profundo. La modernización ha llegado al extremo de que la misma opción es un problema; contexto en el que la evaluación aparece como elemento de ayuda para poder elegir, pero con problemas sobre los que vale la pena reflexionar. Tratemos de seguir a House, con una analogía más cercana a la educación, y pensemos en una familia que puede y desea apoyar la inscripción de su hijo o hija a una carrera profesional, y que eligen por su cuenta y riesgo. Acuden a algunas universidades públicas y privadas de su entidad, y visitan las escuelas que ofrecen la carrera de interés. Desean una escuela con bajas cuotas económicas, con disciplina y sin riesgos de selección; no les preocupa la capacidad del profesorado ni su desempeño, como tampoco el proyecto educativo de la escuela ni la suficiencia de instalaciones. Realizan su propia evaluación y eligen la escuela más barata; las debilidades en la formación ya las corregirá la «universidad de la vida».

Diferente sería cuando los interesados tienen mayor «capacidad de elección» y los abruma el exceso de opciones posibles. Los padres desean lo mejor para su hijo y están decididos a «dejarle la mejor herencia», aunque su ocupación los ha apartado del mundo universitario y se declaran inexpertos para ayudarle. El hijo, con las habilidades para navegar en Internet puestas al día, sugiere contratar los

² En el caso de la UAEM, esta evaluación queda prescrita en los artículos 13 y 14 de la Ley, los cuales ya hemos comentado y cuyo alcance se espera discutir, como parte de los resultados de este estudio.

servicios de una compañía de servicios educativos, que en su nombre evaluará escuelas y planes de estudio para la carrera elegida, y les dirá cuál le conviene más.

En este caso el evaluador y la persona que decide son diferentes, y la situación también lo es desde varios aspectos. ¿Cómo debe proceder el evaluador? Para que la evaluación sea útil debe seleccionar normas de valoración adaptadas o que respondan a las expectativas y necesidades de los interesados, sin que ello sea, tampoco, la última palabra. ¿Son las mejores escuelas las que dicen poseer los mejores recursos? Conocidas y acordadas estas preferencias, el evaluador tiene que tomar otras decisiones importantes ¿Qué escuelas ha de evaluar? Los resultados variarán en forma significativa según las escuelas que incluya en su comparación. Seleccionado el conjunto a evaluar, aplicará las normas elegidas; en la medida en que las escuelas se ajusten o se alejen de las normas, las clasificará de mejor a peor, las calificará como recomendables o no, y, por último, elaborará su informe.

En ese momento la familia, consumidora, tiene que decidir si acepta o no la evaluación: ¿Tomaría en cuenta el evaluador sus preferencias? ¿Las normas utilizadas son pertinentes a su decisión? ¿El evaluador incorpora en sus juicios finales la importancia que la familia concedió a cada factor? ¿Es veraz la evaluación? ¿Pueden tomar la decisión que afectará su patrimonio a partir de ella? ¿Es confiable el evaluador? ¿Le paga alguna o algunas de las universidades? La familia consumidora conserva la libertad para aceptar o rechazar los resultados y consejos de la evaluación, no obstante que la evaluación se haya convertido en un proceso social.

Una tercera opción, ilustrativa de nuestro actual contexto educativo —con los CIEES que realizan evaluación externa de programas educativos o las agencias de acreditación—, es la participación del gobierno federal en el financiamiento a evaluadores para que valoren los programas educativos de las instituciones de educación superior. En este caso ¿para quién se realiza la evaluación?: ¿para el gobierno? ¿para las familias y los estudiantes? ¿para otros beneficiarios del programa, como los empleadores? ¿para las universidades y sus escuelas? ¿para todos? ¿responde de igual manera a las expectativas de estos interesados? La respuesta a esta última pregunta no es sencilla porque afecta a todos estos grupos; no existe una persona concreta, como en el caso anterior, a quien pueda dirigirse la evaluación.

En la evaluación como situación pública, que trata una decisión colectiva, el consumidor insatisfecho no puede conformarse con desechar la evaluación, ya que ésta le afectará de alguna manera. Este carácter público impone ciertas limitaciones a la evaluación y al cabo del tiempo quedan al descubierto problemas relacionados con la selección de las normas apropiadas y la realización de comparaciones adecuadas. El moderno reto para el evaluador es la adopción y adecuación de enfoques de evaluación a estas diversas perspectivas de interés.

«Nuestra tendencia a centrarnos en la imagen de la organización social representada en los programas ha llevado a la pérdida de la imagen del individuo. ¿Qué apariencia podría tener una evaluación de programas y qué podría implicar si invirtiéramos la relación convencional entre el individuo y el programa, es decir, si en lugar de documentar el programa e “interpretar” la vida de los individuos en ese contexto, documentáramos la vida y el trabajo de las personas y utilizáramos eso como contexto dentro del cual “interpretar” la importancia y significado de los programas?».

Saville Kushner,
Personalizar la evaluación



6.2 Los enfoques principales de la evaluación

Existe una diversidad de puntos de vista sobre los «tipos» de evaluación, así como respecto a su clasificación; tantas como criterios y hasta autores. Se discute si se trata de modelos, escuelas u orientaciones o si la clase que las pudiera agrupar para mejorar su comprensión, podría ser centrada en el producto o globalizadora [Restrepo, 1974], analíticos o globales [Briones, 1995] u otra de tantas clasificaciones.³

En contraposición a su sentido, las taxonomías de la evaluación resultan un tema controvertido, pues si miramos un modelo o algún estudio bajo sus planteamientos o características de orden epistemológico, técnico o metodológico, éstas nos pueden guiar a ubicarlo en más de una escuela o enfoque.

Para los fines de este trabajo seguiremos la taxonomía de House, en la que los distintos enfoques de la evaluación se agrupan en ocho tipos básicos. Tales escuelas, y sus estudios representativos, no limitan el carácter complementario de los enfoques, pues aunque una evaluación particular se oriente de inicio por ciertas características de un modelo, las circunstancias de su realización pueden al final pueden configurar un esquema diferente. En la evaluación de programas con frecuencia se combinan enfoques y procedimientos de uno o más modelos y con base en ellos, los investigadores definen su diseño específico de evaluación. Lo anterior, tal como lo plantea Briones [1995], no sugiere un eclecticismo arbitrario, sino un esfuerzo teórico y metodológico en la búsqueda de una propuesta que responda a necesidades y requerimientos del programa a evaluar, así como a las características y limitaciones que existen en la realidad.

³ Una buena recopilación de esta diversidad de posiciones la ofrece Mondero [1998].

Taxonomía de los principales enfoques de la evaluación

Modelo	Principales destinatarios o grupos de referencia	Concuerta con	Metodología	Producto	Cuestiones típicas
Análisis de sistemas	Economistas, directivos	Objetivos, causa y efectos conocidos, variables cuantificadas	PPBS, programación lineal, análisis costo/producto	Eficiencia	¿Se han alcanzado los efectos previstos? ¿Pueden lograrse los mismos efectos de manera más económica? ¿Cuáles son los programas más eficientes?
Objetivos conductuales	Directivos, psicólogos	Objetivos especificados de antemano, variables de producto cuantificadas	Objetivos conductuales, tests de resultados finales	Productividad, responsabilidad	¿El programa alcanza los objetivos? ¿Es productivo el programa?
Decisión	Ejecutivos, en especial, administradores	Objetivos generales, criterios	Encuestas, cuestionarios, entrevistas, variación natural	Eficacia, control de calidad	¿Es eficaz el programa? ¿Qué partes son eficaces?
Sin objetivos definidos	Clientes	Consecuencias, criterios	Control de sesgos, análisis lógico, <i>modus operandi</i>	Elección del cliente, utilidad social	¿Cuáles son todos los efectos?
Crítica de arte	Entendidos, clientes	Crítica, normas, niveles	Revisión crítica	Normas mejores, mayor conciencia	¿Resiste el programa la crítica? ¿Aumenta el aprecio del público?
Revisión profesional	Profesionales y público	Criterios, tribunal, procedimientos	Revisión a cargo del tribunal, estudio	Aceptación profesional	¿Cómo clasificarían los profesionales este programa?
Cuasi-judicial	Jurado	Procedimientos y jueces	Procedimientos cuasijurídicos	Resolución	¿Qué argumentos hay en pro y en contra del programa?
Estudio de casos	Clientes, profesionales	Negociaciones, actividades	Estudio de casos, entrevistas, observaciones	Comprensión de la diversidad	¿Qué les parece el programa a distintas personas?

6.2.1 El enfoque de análisis de sistemas

En este enfoque el programa objeto de evaluación se mira como un sistema o como parte de él, y para su valoración se definen medidas de resultados, procesos, recursos o insumos como *indicativos* de ciertas cualidades. Los datos cuantitativos o los valores de los indicadores se comparan contra estándares o parámetros; resultados que, con apoyo de la estadística, pueden analizarse para determinar las diferencias entre los resultados y los supuestos del sistema, e infieren causas del desempeño.

El antecedente de este enfoque es el sistema de planeación, programación y presupuesto,⁴ desarrollado por el Departamento de Defensa de los EUA. El sistema de indicadores de desempeño que soporta este modelo de gestión, incorpora la visión económica bajo el supuesto de que los individuos y las organizaciones «funcionan» para conseguir al máximo algún resultado o beneficio. Por tanto, el sistema de evaluación debe establecer y dar seguimiento a las opciones organizativas y los objetivos deseados, así como a las estrategias que se operan para alcanzar-

⁴ PPBS, por su siglas en inglés: Planning, Programming and Budgeting System.

los; con lo cual se supone una función estable de producción, con una relación regular y cuantificable entre los factores iniciales y los productos finales de una actividad. Un procedimiento distintivo de este enfoque es el análisis costo/producto de los programas, de ahí su amplio uso en la administración gubernamental, con base en evaluaciones cuyo propósito son la gestión, planificación, desarrollo normativo y efectos fiscales.

Con el fin de establecer las relaciones de causa-efecto entre programas, las cuestiones que buscan responder estas evaluaciones son ¿alcanza el programa a la población objetivo? ¿está implementándose del modo especificado? ¿es eficaz? ¿cuánto cuesta? ¿cuál es su razón costo/eficacia? Se asume este tipo de evaluación como un procedimiento sistemático y objetivo, que proporciona una valoración firme, con resultados que no varían si la realizan otros grupos de evaluadores. Este enfoque adopta la metodología de la ciencia social positivista y, por regla general, excluye otras metodologías; cuenta con el respaldo de altos funcionarios del gobierno, sobre todo economistas; y, además, reclama para sí la categoría de ciencia social.

El problema para el evaluador, relativo a las decisiones que median al valorar un programa público para unos destinatarios externos, lo resuelve el enfoque del análisis de sistemas adoptando la perspectiva de «legisladores federales». Da por supuesto que el programa que se evalúa constituye una parte funcional de la estructura social y gubernamental; papel para el cual debe observar determinados criterios y funciones. Así, las cuestiones a resolver por el evaluador parten de la aceptación de que el programa desempeña ese papel y del grado en que los programas cumplen ciertos requisitos.

6.2.2 El enfoque de objetivos conductuales o basado en metas

El modelo basado en objetivos fue promovido por Tyler desde 1950, quien definió la evaluación como «... el proceso de determinar hasta que punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado». [1950: 69]

Mejorado con las aportaciones de Mager, Bloom y Popham, el modelo sugiere sistematizar y evaluar la enseñanza a partir de la definición de los objetivos educativos en términos de la conducta de los estudiantes, de manera que el cometido del evaluador sea determinar si los estudiantes muestran esas conductas concretas tras participar en el programa.

La mejora de este enfoque ha promovido que los mismos objetivos encierren los criterios y niveles de consecución de las metas previstas por quienes participan en el programa. Los medios empleados para medir la conducta de los alumnos son ítems sobre variables representativas del aprendizaje o el rendimiento. En esta perspectiva se sitúa la aportación o modelo de Metfessel y Michael [1967], quienes propusieron una lista con los múltiples criterios de valoración que podrían ser utilizados para la evaluación de programas, con el propósito de ayudar al personal de las escuelas —profesores, administradores y especialistas— a evaluar la consecución de los objetivos y mejorar las decisiones a partir de la valoración de los resultados.

Otra contribución provino de Edward Schuman, con su obra *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs* (1967). En ella deja claro que un evaluador debe utilizar todo tipo técnicas investigativas que sean útiles y apropiadas, pues asume la evaluación como una investigación aplicada cuyo propósito es determinar hasta que punto un programa ha conseguido el resultado esperado. Para Schuman los valores que subyacen en los objetivos constituyen referentes para determinar el proceso para alcanzarlos, para organizar la actividad humana, para fijar ciertas metas, establecer los medios para alcanzarlas y así, perfeccionar los programas.

La atención sobre la adecuada formulación de los objetivos se ha desplazado al modo de medirlos, con lo que se ha promovido el desarrollo de tests normalizados de rendimiento. Se trata de un conjunto de ítems basados en objetivos especificados de antemano, donde los resultados se juzgan mediante la evaluación «referida a un criterio» que en ocasiones representa un estándar de desempeño definido por empleadores u organizaciones de una profesión.

En el contexto de la educación superior mexicana, algunas evaluaciones que se realizan bajo este enfoque son los exámenes de conocimiento como opción para la titulación profesional, los exámenes de ingreso a estudios superiores, las pruebas para la certificación laboral por normas de competencia y las recientes pruebas para la certificación profesional.

En combinación con el enfoque de sistemas, los resultados en las pruebas o exámenes para evaluar el rendimiento escolar, se utilizan como indicativos de la eficacia escolar de un programa educativo. Este enfoque resuelve de otra manera el dilema del evaluador moderno: Toma las metas del programa tal como están formuladas y recaba pruebas para comprobar si se han alcanzado; de manera que los objetivos son la única fuente de normas y criterios. El evaluador asume que los objetivos de quienes han elaborado el programa son los mismos de quienes participan, y toma la discrepancia entre los objetivos formulados y los resultados obtenidos como medida del éxito. Los objetivos descargan al evaluador de la tarea de suponer determinadas funciones de los programas, por ejemplo, la eficiencia.

6.2.3 El enfoque de decisión

Todos los enfoques modernos de la evaluación tienen presente la conexión con la toma de decisiones, aunque varíen los responsables de éstas y el modo de llevarlas a efecto. El enfoque de decisión u orientado a la administración, sostiene que la evaluación debe centrarse en proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones. La evaluación ha de estructurarse a partir de las decisiones reales que haya que tomar, lo que alude, por regla general, a los niveles máximos de autoridad.

Las principales interrogantes que plantea este tipo de estudios son: ¿Qué es lo que hay que conseguir? ¿Cuál debe ser la planificación para lograr los objetivos? ¿Cómo debe llevarse a cabo el plan? ¿Cuándo y cómo debe ser modificado el plan y la organización?

Cronbach fue el primero que introdujo la idea de reorientar la evaluación para que ayudara a los administradores a tomar decisiones más acertadas sobre la orientación de los programas o instituciones. Esto conecta a la eva-

luación con la planeación, la que la sitúa en un contexto eminentemente político ya que por lo general la evaluación de un proyecto se hace a solicitud del administrador. Con estos antecedentes, Cronbach considera que la planeación evaluativa será exitosa si la información que se obtiene es clara, oportuna, exacta, válida y amplia, pero, sobre todo, si dicha información va dirigida los grupos políticamente más importantes de la institución. El modelo UTO de Cronbach propone el tipo de información a obtener, en correspondencia con tres conceptos: *Unidades* (cualquier individuo o clase), *Tratamientos* (una unidad expuesta a la aplicación de un tratamiento específico) y *Operaciones* de observación, con las que el evaluador obtiene datos antes, durante y/o después del tratamiento. [En Stufflebeam & Shinkfield, 1989).

Stufflebeam fortaleció el planteamiento de que la evaluación debía ayudar a los educadores a tomar decisiones que pudieran satisfacer más las necesidades de los estudiantes. Para él la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, y sobre la planificación, la realización y el impacto de un programa determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. [Stufflebeam, 1971]

En conexión con el enfoque de sistemas, Stufflebeam y colaboradores desarrollaron el modelo CIPP (*Contexto, Insumos, Proceso y Producto*), para responder a la necesidad de identificar etapas del proceso en donde se requiere contar con información para la toma de decisiones. En consecuencia, los tipos de evaluación que respondían a estas etapas perseguían fundamentar la toma de decisiones en relación al establecimiento de las metas y objetivos (Evaluación del Contexto); sobre los modos, medios y recursos que deben emplearse para alcanzar los objetivos (Evaluación de los insumos); sobre el desarrollo del proceso (Evaluación del Proceso), y sobre la elección acerca de si el proyecto debe continuar, modificarse o repetirse (Evaluación del Producto) (Gardner, 1977).

La metodología descansa, en gran medida, en estudios por encuesta, con cuestionarios o entrevistas, y el evaluador trabaja regularmente en el medio en donde se desarrolla el programa. Las cuestiones que busca resolver corresponden a los responsables de las decisiones, aunque, por regla general, incluyen la eficacia del programa en relación con alguna dimensión, en especial, con las partes del programa que interesa que funcionen. El enfoque de decisión de la evaluación resuelve el problema del evaluador tomando como destinatario (a quien se dirige la evaluación) al responsable de las decisiones, adoptando como preocupaciones y criterios significativos los propios de aquél. Estos criterios serán diferentes según los responsables de las decisiones y la manera como se defina que éstas se manifiestan; no obstante, se supone que este enfoque incrementa el uso de los hallazgos de la evaluación.

6.2.4 El enfoque que prescinde de los objetivos

El enfoque que prescinde de los objetivos constituye una reacción directa frente a la omnipresencia de la evaluación determinada por los objetivos. Scriven, su precursor principal, sostenía que el papel más importante del evaluador era ser un sustituto informado del consumidor, con dominio en técnicas para obtener una información pertinente y exacta, y un punto de vista profundamente razonado acerca de la ética y el bien común. Su

idea principal promovía que el evaluador debía ayudar a los consumidores a identificar y valorar los bienes y servicios alternativos. Scriven fue uno de los críticos más severos a las ideologías de la evaluación centradas en alcanzar los objetivos de los patrocinadores en lugar de satisfacer las necesidades de los consumidores, por lo que propuso desplazar esta postura hacia las necesidades [Stufflebeam y Shinkfield, 1989].

Pero la evaluación sin objetivos de Scriven hemos de entenderla en el contexto de su preocupación principal por reducir los sesgos que producen los objetivos y sus efectos en la evaluación. Así, el modelo sin objetivos reduce el sesgo de buscar sólo los intereses del responsable del programa, por lo que se evita que estos sean comunicados al evaluador y éste centre su actuación en los resultados, aunque estos puedan ser efectos colaterales imprevistos, positivos o negativos, del programa. Para Scriven, los llamados «efectos colaterales», podrían constituir los principales resultados de la evaluación, por ello, la postura del promotor respecto a los mismos tampoco suele ser un tema de consideración del evaluador. Escuchar, incluso estas intenciones, puede apartar la atención de los «efectos colaterales», pasarlos por alto o infravalorarlos.

De los enfoques de la evaluación descritos, éste ha sido el menos utilizado al punto de cuestionar su inclusión en los modelos principales. Se cuestiona, por ejemplo, que en el campo de los servicios sociales es difícil imaginar o encontrar criterios de evaluación fuera de los objetivos del programa, situación ante la cual es probable que el evaluador termine asumiendo los criterios de los responsables de los programas.

Un ejemplo de la evaluación bajo este enfoque son los análisis realizados por agencias o dependencias que asisten al consumidor, sobre las características de cierto producto y marcas⁵; quienes emplean normas y criterios con las suponen beneficiar la elección del consumidor sin importar el productor.

Ya que la educación y otros programas sociales no son productos de consumo — al menos no la educación universitaria, que es parte de lo que pretendo sostener en este trabajo—, la obtención de un conjunto de normas para su evaluación no resulta tan sencilla. Con este objeto, Scriven desarrolló el concepto de «necesidad» como fundamento de la evaluación. Frente a los simples gustos o deseos, las necesidades se descubren mediante su evaluación. El establecimiento de la validez objetiva de tales necesidades proporcionaría al evaluador una fuente autorizada de normas.

La metodología de la evaluación sin objetivos no es tan clara como en otros enfoques; se trata de asegurar aplicaciones «sin sesgos» para garantizar la objetividad. Se considera al evaluador como experto en la tarea de eliminar e impedir que los sesgos derivados de sí mismo y de los demás intervengan en la evaluación.

⁵ En México, la Procuraduría Federal del Consumidor, por ejemplo.

Entre las técnicas utilizadas están los experimentos de tipo «doble ciego», en los que ni el sujeto ni el experimentador saben cuál es el tratamiento ni cuál el placebo.

6.2.5 El enfoque del estilo de la crítica de arte

La crítica literaria, teatral y cinematográfica constituyen ejemplos de formas para juzgar la calidad de las obras de arte. Eisner y otros estudiaron el modelo análogo de crítica educativa o curricular, para juzgar los programas educativos. En la concepción de Eisner la crítica es cualitativa por naturaleza, como las mismas obras de los artistas: El crítico o crítica se enfrenta con la difícil tarea de traducir las cualidades esenciales de una obra de arte, mediante un lenguaje que ayude a los demás a percibir la obra con mayor profundidad. La crítica de una obra no es la valoración negativa de algo, sino la iluminación de sus cualidades para apreciar su valor. La prueba de la crítica está en los efectos que produce en su destinatario.

Eisner distingue entre la actuación del experto y la crítica. El arte del experto consiste en reconocer y apreciar las cualidades de la obra en cuestión, pero no exige un juicio o descripción públicos. Es el prelude necesario de la crítica. El carácter de experto requiere una gran experiencia para ser capaz de distinguir lo que de significativo tiene un vino, un juego, un aula educativa. Sin embargo, existen diferencias entre reconocimiento y percepción. El simple reconocimiento y la clasificación basados en la experiencia no bastan. Hace falta ser capaz de percibir las sutilezas y comprender cómo contribuyen a un patrón general.

Para desarrollar este carácter de experto es preciso tener la oportunidad de percibir los acontecimientos y comprobar las percepciones, para perfeccionarlas, integrarlas y valorarlas; ser sensible a las cualidades del programa que se va a evaluar; y poseer un conjunto de ideas (teorías, modelos) que permitan diferenciar lo significativo de lo trivial. En resumen, una síntesis progresiva de preparación y experiencia.

La crítica es el arte de revelar las cualidades de los hechos u objetos que percibe el arte del experto; de «traducir» una situación de manera que se pongan en evidencia los aspectos significativos del objeto o programa. La crítica trata de captar la esencia de lo concreto, desde una apreciación que no significa que guste algo, sino un mayor conocimiento. La función de la crítica consiste en aplicar criterios, de manera que los juicios puedan fundarse en la importancia de los hechos y el lector pueda participar de manera vicaria en las cualidades descritas.

En cuanto a la validez y fiabilidad, Eisner (1979) habla de la «corroboración estructural» y de la «adecuación referencial». La evidencia se corrobora cuando los elementos de la misma encajan entre sí, mientras que la adecuación referencial alude a la posibilidad de encontrar en la obra o programa criticado las características señaladas por el crítico. No es posible esperar unanimidad entre los críticos, ya que su tarea consiste en ampliar la percepción y no en llegar a una crítica definitiva; el beneficio de la crítica es desarrollar el carácter de expertos de los demás.

Diversas aportaciones a este enfoque han establecido la analogía entre la evaluación y la crítica literaria, mostrando cómo los evaluadores emplean los conceptos de metáfora, voz, argumento y tema al considerar los programas y redactar sus informes.

El crítico da por supuesto que escribe para un grupo especial de usuarios o para expertos; un público que puede

descubrir si el programa es bueno, pero con una sensibilidad acrecentada. Esto supone que el público acepta la crítica y, por regla general, sus normas implícitas. No existe una metodología normalizada; la revisión crítica puede llevarse a cabo de diversos modos. La inmersión y la familiaridad con el objeto o programa suelen considerarse fundamentales. Para el crítico, son esenciales una experiencia y preparación adecuadas. En definitiva, la crítica lleva a una conciencia reforzada, una mejora de los niveles de apreciación y una actuación perfeccionada.

El enfoque crítico de la evaluación resuelve el dilema de ésta mediante la designación, como evaluador, de una persona experimentada y con la adecuada preparación, quien, con su sensibilidad, comunicará sus juicios de un modo que informa y educa a los menos sensibles.

6.2.6 El enfoque de revisión profesional (acreditación)

La evaluación mediante el enfoque de revisión profesional, asume el proceso mediante un grupo de expertos o de profesionales de reconocido prestigio, para que estudien el programa y emitan un juicio sobre su funcionamiento. La regla general de este tipo de evaluación es su realización por los compañeros de profesión, y es común que muchos de estos trabajos sirvan para dar fe de la calidad de los centros de preparación profesional. Las ventajas de esta evaluación radican en el empleo de la habilidad y experiencia del grupo de profesionales, pues se facilita la manera de llevarla a cabo, se amplía su alcance y se incrementa el detalle del informe. Como desventajas se le atribuyen una débil programación del estudio al responder a la oportunidad, una fiabilidad y objetividad cuestionables, y una validez difícil de comprobar.

Mientras que en los EUA tipo de evaluación acumula una experiencia de más de cincuenta años, en México la evaluación profesional data de hace veinte años, con el modelo representado por los CIEES y, recientemente, con las agencias reconocidas por el COPAES; en los que se finca el objetivo de promover la mejora de la calidad de la educación superior y el reconocimiento social de las instituciones.

En general, los grupos que abordan este tipo de evaluación para la acreditación, están organizados por materias específicas y cada uno determina los factores de interés y formula sus criterios de análisis. Este enfoque está pensado para involucrar al profesorado en una auto evaluación, aunque sea el grupo externo quien valide este auto estudio antes de realizar *in situ* su propia evaluación. El grupo externo puede dividirse en pequeños equipos para abordar cada aspecto de la evaluación y comprobar las puntuaciones de la auto evaluación, modificándolas si no están de acuerdo con ellas. Tanto los equipos como el grupo en pleno elaboran informes escritos, a partir de los cuales se concede o no la acreditación a los programas educativos de la escuela. Tras la visita, se prevé que ésta adopte las medidas pertinentes para corregir los aspectos negativos; en nuestro contexto, trabajar en las «áreas de oportunidad».

Una variante interesante del enfoque de evaluación-acreditación que registra un rápido crecimiento, consiste en la evaluación de departamentos o unidades de una universidad, patrocinada por la propia administración de la institución. Una de las primeras evaluaciones de este tipo fue la *Council on Program Evaluation (COPE)*, de la Universidad de Illinois. De 1972 a 1979, fueron evaluadas todas las unidades académicas del campus de Urbana, para lo cual se instituyó un consejo de nueve profesores, presidido por un administrador del rectora-

do, al que más tarde se incorporaron dos alumnos graduados y dos no graduados. El consejo tenía autoridad para evaluar los departamentos de acuerdo con seis criterios: calidad del programa docente; calidad de la investigación, de la actividad creativa o del trabajo académico; calidad de servicio a la universidad y a la profesión; contribución prestada por la unidad a otras del campus o importancia de aquélla en el mismo; valor del programa para la sociedad o singularidad del mismo en el estado; y posibilidades y previsiones de futuro. Este método enfatiza la evaluación de centros educativos, donde los programas son parte de estos, de manera que su mayor bondad es esta visión integral. Sin embargo, la exigencia cada vez mayor de tiempo y recursos para la evaluación de cada departamento, ha hecho que el procedimiento venga a menos concretándose en la resolución de amplios formularios, desde los cuales el consejo elabora un juicio global y una serie de recomendaciones.

No todas las revisiones profesionales se desarrollan del mismo modo; sin embargo, la característica que distingue a ésta de otras evaluaciones, es que la fuente de normas y criterios parten de los mismos profesionales, quiens se supone que están mejor cualificados para juzgar el mérito profesional. Los procedimientos varían, pero la evaluación culmina en una valoración global del programa.

6.2.7 El enfoque cuasijudicial (de contrapruebas)

La evaluación por oposición, contrapruebas o cuasijudicial aparece en la literatura de la evaluación a principios de la década de los setenta, con fines de evaluación y elaboración de normativas. Recientemente, en el campo de la evaluación, se viene prestando atención a la simulación de juicios u otros procedimientos de contrapruebas, sobre todo ante la acción de los tribunales de justicia en la determinación de problemas de los programas sociales.

El modelo, en general, sigue un proceso donde dos grupos de evaluadores investigan los aspectos positivos y negativos de un programa con el fin de clarificar, honesta y abiertamente, sus principales problemas, con la intervención de un juez o grupo de jueces, de allí que también se denomine evaluación cuasijudicial.⁶

Un ejemplo de evaluación bajo este enfoque son las comisiones y consejos que, sin pertenecer al poder judicial del gobierno, se instituyen como tribunales con la ayuda gubernamental, con un presidente que toma declaraciones a testigos, y un grupo de notables que realiza sus propias investigaciones, para llegar a una conclusión sobre los hechos probables. Con frecuencia, se emplea este tipo de tribunales para tratar cuestiones controvertidas y resolver las dudas que pesen sobre ellas, o para extraer orientaciones para la política pública.

⁶ Nota del traductor del libro de House: El término original es «Adversary», cuya traducción literal sería «adversario» o «contrario». Dado el contexto —cuasijudicial en que aparece— optamos por la acepción «contrapruebas», que resulta un vocablo más apropiado. Contrapruebas, en Derecho Procesal Civil, son las pruebas encaminadas a destruir los asertos alegados por la parte contraria, forman parte de lo que se denomina «Prueba de lo contrario» o «prueba en contrario». En México, sólo como ejemplo de este enfoque, podríamos mencionar las iniciativas que se presentan, discuten y acuerdan en el Congreso de la Unión, como la determinación del 8% del PIB para la educación.

Este método aporta a la evaluación las técnicas de un tribunal. No se trata de presentar una decisión de tipo culpable o inocente, sino —con base en la esencia de un juicio— establecer un acuerdo en el contexto con miras a perfeccionar un programa o decisión. En un contexto legal, los procedimientos de contraposición se desarrollan como una audiencia destinada a juzgar los méritos de un caso en el que están implicadas dos partes opuestas.

Owens ha identificado las siguientes características de los procedimientos de contrapruebas: Las reglas establecidas para manejar los procesos de contraposición son totalmente flexibles; las complejas reglas de la evidencia son sustituidas por una evaluación libre de la misma, realizada por el director de la audiencia; puede pedirse a ambas partes, antes del juicio, que informen al director de la audiencia sobre todos los hechos relevantes, de las pruebas y de los nombres de los testigos; debe proporcionarse una copia de los cargos, al director de la audiencia y al defensor, antes de que empiece el juicio, teniendo el defensor la opción de admitir ciertos cargos por anticipado y recusar otros; los testigos declararan libremente y pueden ser interrogados; a menudo los expertos son llamados a testificar, incluso antes del juicio; las entrevistas previas al juicio entre el director de la audiencia y las dos partes, suelen convertir el juicio en una búsqueda de hechos relevantes más que en una batalla de talentos; las dos partes implicadas, puede permitirse la participación de otros grupos interesados. (1973: 296-297)

House ilustra este tipo de evaluación en el campo educativo, con la simulación judicial que se celebró en la universidad de Indiana para evaluar un programa de formación del profesorado. Wolf, responsable del diseño del juicio, dijo que la razón de mayor peso para utilizar esta metodología fue que presentaba un sistema útil de reglas y procedimientos de prueba dirigidos a conseguir inferencias alternativas a partir de los datos antes de proceder al juicio. El enfoque judicial facilita la consideración de argumentos e inferencias, como alternativas para hacer que la evaluación sea intelectualmente honrada y equitativa.

Ante las críticas contra los métodos de contrapruebas, Wolf (1975) trató de restar importancia al carácter de contrapruebas, argumentando que quizá el aspecto más significativo de la metáfora judicial sea que la forma de investigación de los tribunales es educativa. El testimonio humano es la esencia de la evidencia sobre la se orienta la deliberación, de manera que el juicio no sólo comprende hechos sino también una gran variedad de percepciones en un contexto de valores y creencias.

La audiencia de contrapruebas se basa en el supuesto de que los hechos de un caso pueden comprobarse mejor si cada parte hace todo lo posible, con plena parcialidad, para presentar las pruebas más favorables en apoyo de sus tesis. En resumen, el problema del evaluador se resuelve mediante los procedimientos cuasijudiciales que trasladan a la evaluación la autoridad de la justicia.

6.2.8 El estudio de casos (o negociación)

Bajo este enfoque se agrupan los estudios de evaluación participativa en su sentido más amplio, al comprender estrategias en las que los usuarios de un programa —clientes internos y externos— participan en la toma de decisiones y en la ejecución de algunas o todas las fases del proceso investigativo (evaluativo).

«Desde luego no existe ninguna investigación empírica, en la que no haya algún grado de participación de sus actores: desde la voluntad de ser observados hasta responder cuestionarios o participar en entrevistas a profundidad. Sin embargo, en la evaluación participativa la idea es que las personas que pertenecen al programa, tomen en sus manos las tareas que implican un estudio de este tipo, con claras ventajas para ellos en lo que toca a lograr los propósitos buscados, con soluciones propias y realistas, y un mayor compromiso de los usuarios». [Briones, 1995: 59-60]

El enfoque se centra en los procesos del programa y en la visión que las personas tienen de éste. La cuestión principal que se plantea es: ¿qué les parece el programa a los sujetos que tienen contacto habitual con él?. La metodología usual consiste en llevar a cabo entrevistas con muchas personas, hacer observaciones *in situ* y presentar los hallazgos en forma de estudio de casos. El estudio de casos-negociación es casi completamente cualitativo por metodología y presentación, por lo que una denominación más exacta sería «historia de casos».

Su objetivo consiste en mejorar la comprensión que del programa sometido a evaluación tenga el lector o destinatarios, mostrándoles ante todo cómo lo perciben otros. Un autor representativo es Stake, quien defiende los estudios de casos argumentando que, con frecuencia, son el método preferible de investigación porque están en armonía epistemológica con la experiencia del lector, constituyendo una base natural para la generalización. Si lo que interesa es ayudar a que las personas entiendan los problemas de los programas sociales, la evaluación debe establecer una comunicación que se adapte a sus conocimientos y contribuya a mejorar su comprensión mediante una experiencia directa y vicaria.

Cuando la meta de la investigación es más la comprensión que la explicación y el conocimiento proposicional, el estudio de casos es a menudo superior a otras formas de investigación. Para Stake (1978), los estudios de casos presentan descripciones complejas, holísticas y que implican gran cantidad de variables interactivas. Los datos se obtienen mediante la observación personal y la redacción del reporte es informal, narrativa, empleando a menudo citas, ilustraciones, alusiones y metáforas. Las comparaciones son más implícitas que explícitas.

El enfoque de Stake se centra en la percepción y en el conocimiento como proceso «de negociación», por lo que a veces se le denomina «modelo de negociación». Por ello se asocia también a este modelo la evaluación «responsiva»⁷, donde el evaluador suele negociar con el cliente sobre lo que ha de hacerse, y «responder» a lo que quieren saber distintos destinatarios. En palabras de Stake, la evaluación educativa es responsiva si se orienta de forma más directa hacia las actividades del programa que a sus intenciones, si responde a las peticiones de

⁷ Nota del traductor del libro de House: Aunque la traducción de la palabra inglesa «responsive» no es, en sentido estricto, «responsiva», sino «sensible (al contexto)», en este caso, esa «sensibilidad» se manifiesta en la disposición a adaptar la evaluación a lo que desean conocer diversos destinatarios de la misma, por lo que parece adecuado traducir el término como aparece en el texto.

información de los destinatarios y si tiene en cuenta las diferentes perspectivas de valor presentes al informar sobre el éxito o el fracaso del programa.

Para hacer una evaluación responsiva, el evaluador concibe un plan de observaciones y negociaciones; prepara la situación de manera que diversas personas observen el programa y, con su ayuda, elabora breves informes narrativos, descripciones, exposiciones de resultados, gráficos, etc. Pone de manifiesto lo que sus destinatarios consideran valioso y recaba manifestaciones de valor de individuos cuyos puntos de vista difieran. Por supuesto, comprueba la calidad de sus anotaciones; hace que el personal que desarrolla el programa reaccione respecto a la precisión de sus descripciones y la importancia de sus hallazgos. Lleva a cabo la mayor parte de estas operaciones de manera informal: repitiéndolas y anotando acciones y reacciones. Escoge medios accesibles a sus destinatarios para aumentar la viabilidad y fidelidad de la comunicación. Finalmente, puede preparar o no un informe final por escrito, dependiendo del acuerdo al que llegasen sus clientes y él.

En Inglaterra MacDonald (1974), defiende el enfoque de los estudios de casos en lo que ha denominado evaluación «democrática». Ésta constituye un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa educativo, y trata de reconocer el pluralismo de valores y representar un conjunto de intereses al formular los problemas. El valor básico consiste en una ciudadanía informada y el evaluador actúa como intermediario en los intercambios de información entre distintos grupos. Sus técnicas de acopio y presentación de datos deben estar al alcance de personas no especializadas. Su principal actividad consiste en recoger definiciones del programa y reacciones frente a él. A los informadores, les garantiza la confidencialidad y les confiere el control sobre el uso que pueda hacer de la información. El evaluador mantiene negociaciones periódicas con los patrocinadores y los participantes en el programa, y su informe carece de recomendaciones; no es responsable del empleo incorrecto de la información. El criterio de éxito se ubica en los destinatarios del proceso.

En este marco de la evaluación «naturalista», también en Inglaterra Parlett y Hamilton (1977) promovieron un enfoque que denominaban evaluación «iluminadora». Su objetivo consiste en estudiar el programa: cómo opera, cómo influyen en él las situaciones en las que se aplica; qué ventajas e inconvenientes presenta para quienes se ven directamente afectados por él, y en qué aspectos de las tareas intelectuales y experiencias académicas de los alumnos influye de modo especial. Aspira a descubrir y documentar qué supone participar en el programa, sea como profesor o como alumno, y discernir y exponer, además, las características más significativas, las consecuencias y los procesos críticos de la innovación.

Guba (1978) trató de definir las dificultades a las que se enfrenta una evaluación «naturalista», considerando que su principal problema es el de la autenticidad: establecer bases que permitan fiarse de los resultados de la evaluación. Otros problemas metodológicos son el de fijar los límites de la investigación y el de circunscribirse a las categorías desde las que se puedan asimilar y comprender los datos. Guba considera que la metodología naturalista no sólo describe el enfoque del estudio de casos, sino también los modelos crítico y cuasijudicial.

El enfoque del estudio de casos, o de negociación, ha adquirido gran popularidad; se están llevando a cabo muchas evaluaciones antes consideradas subjetivas. El enfoque del estudio de casos resuelve el problema del evaluador procurando representar todas las posturas significativas de valor, extrayendo de esas posturas sus criterios y normas, y dejando al lector del estudio que sopesa y equilibre estos elementos por su propia cuenta.

Necesitamos hacer de la metodología un esfuerzo por combinar la justicia con la autonomía intelectual, y esto requiere hasta cierto punto que encontremos nuestra propia “voz” en la investigación, y además que continuemos la búsqueda de la mejor manera de dar voz a aquellos que evaluamos, y que reconozcamos las cambiantes complejidades de su vida.

Saville Kushner,
Personalizar la evaluación



6.3 Criterios fundamentales de la evaluación

El problema que aborda el estudio de caso que aquí se documenta, se orienta a conocer cómo se realiza la evaluación universitaria, de qué manera influye en ésta el contexto en que se lleva a cabo, qué expectativas genera en los responsables y realizadores, qué beneficios y dificultades presenta para quienes se ven directamente afectados por ésta, cuál es la comprensión que tienen los participantes sobre los procesos críticos y características más significativas que ocurren dentro y como consecuencia de las prácticas de evaluación universitaria, entre otras interrogantes.

En este marco y desde el propósito de contribuir a mejorar la comprensión de los destinatarios y de los participantes en las prácticas de evaluación institucional, los criterios o normas resultan una perspectiva básica para guiar la fase empírica del estudio y ofrecer resultados que fomenten un ejercicio profesional más responsable y reflexivo. Éste es el objetivo de la investigación; de ahí la importancia de la siguiente presentación sobre los supuestos epistemológicos, éticos y políticos de los criterios de veracidad, credibilidad y justicia.

6.3.1 De la evaluación como prescripción a la renovación metodológica

Antonio Gago Huget es uno de los más reconocidos especialistas en evaluación educativa, además de fundador y por varios años director del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), en México. En su reciente obra, *Apuntes acerca de la evaluación educativa* [2002], presenta algunos elementos del debate sobre la evaluación, la certificación y la acreditación, para pronunciarse por la necesidad de avanzar decididamente en la evaluación externa como mecanismo para identificar las fortalezas y debilidades de las IES y ofrecerles información específica que les permita emprender procesos de mejora continua. Por esta orientación y su alcance en el ámbito universitario, quisiera iniciar este capítulo comentando algunas de sus reflexiones y planteamientos.

El tratamiento que Gago presenta del tema es una invitación permanente para

emprender una actitud más práctica y menos crítica, dejar de percibir a la evaluación como una amenaza o limitación a la autonomía de las universidades, y asumirla como factor clave para elevar sustancialmente la calidad de los servicios educativos en todos los niveles: «¿Cómo asegurar una educación de buena calidad? ¿cómo saber si una institución o un programa educativo es o no eficaz, eficiente, pertinente, trascendente y equitativo? La respuesta es la evaluación; la medición objetiva e imparcial de la calidad de las instituciones, los programas, los currículos, los profesores e investigadores, los laboratorios, las bibliotecas, las políticas y estrategias pedagógicas, el aprovechamiento de los alumnos». [2002: 11]

En sus propias palabras el debate apenas comienza ¿Quién define la calidad de la educación universitaria? ¿se trataría de una definición útil para todas las universidades? ¿desde qué fundamentos se asume la objetividad e imparcialidad de la medición? ¿a qué propósitos serviría el enfoque y programa de evaluación? ¿las normas de la evaluación tendrían la misma importancia para todas las universidades públicas? ¿todas las universidades públicas serían objeto de este único proceso de evaluación? ¿no es precisamente esa actitud práctica y escasamente reflexiva lo que explica en buena medida nuestros problemas en la educación?⁸

En su afán de promover los procesos de evaluación-acreditación, el autor argumenta que el hecho de que estos «sean impulsados por el gobierno o las IES u otra instancia, es asunto de estrategia operativa que puede simplificar o dificultar las tareas, pero no es algo inherente a la legitimación intrínseca de los escrutinios y juicios de lo que se hace en la educación superior». [2002: 14]

Ésta es una diferencia fundamental entre la perspectiva que fomenta Gago y aquella que cuestiona a lo largo de su libro. Creo que más que una cuestión de estrategia operativa es un asunto de principios, en el cómo hacerlo, en los protagonistas que intervienen, en sus destinatarios, se encuentra el valor de la evaluación, desde su propia percepción hasta lo que pretenden con ella o a partir de ella. Para Kushner [2002], este punto esencial tiene que ver con la postura que se adopta frente a la evaluación, antes de producir la resolución metodológica. La relación entre la metodología y los valores personales no es una relación que se exprese a menudo en las publicaciones... la negación o evitación de los valores personales en la metodología, o simplemente su ausencia de consideración, es un fenómeno curioso.

Eisner y Peshkin (1990: 9-10, citados en Kushner, 2002: 94), como ejemplo de los enfoques que buscan la estructura profunda tras las preferencias metodológicas, afirma que aún cuando el supuesto básico es que la investigación inicia con un problema y esto guía la selección del método, en la práctica es más probable que ocurra al contrario; tendemos a seleccionar los problemas según los métodos con

⁸ Un análisis reflexivo sobre estos temas la ofrece Santos Guerra [1999], para quien las evaluaciones masivas, uniformes, estandarizadas, cuantitativas y comparativas de los centros, basadas en el rendimiento de los alumnos, no representan valor alguno. Agrega «Cuando una evaluación está descontextualizada no puede llegar al corazón de los significados, cuando es meramente cuantitativa no podrá descifrar lo que sucede en una realidad compleja, cuando está masificada es difícil que llegue a interesar a los evaluados. Todavía hay más problemas: los que se refieren a la manipulación de la evaluación por parte de los que tienen poder. La evaluación puede utilizarse para jerarquizar, para castigar, para comparar, para clasificar... no importa tanto evaluar (ni siquiera evaluar bien), cuanto saber a qué personas y a qué valores sirve la evaluación. La evaluación, más que un fenómeno de naturaleza técnica, es un proceso que tiene un trasfondo moral». Siguiendo a Santos un proyecto de evaluación de centros y profesores que intente ser alternativo del modelo tecnocrático, eficientista y economicista, debe contar con un control democrático, estar atento a los procesos y no sólo a los resultados, liberar la voz de los participantes, encaminarse a la mejora y no a la medición o a la comparación o a la clasificación, estar atento a los valores (los de la institución y los de la sociedad), inspirarse en principios éticos y respetar a las personas.

los que estamos familiarizados: Lo que sabemos hacer es lo que normalmente intentamos hacer. Esta socialización en los métodos significa también la socialización del conjunto de normas que definen el saber aceptable; en resumen, el núcleo del asunto es la cuestión epistemológica ¿qué significa conocer?

La visión alternativa de Kushner sugiere que lo que cuenta como conocimiento no se halla en el centro de la decisión; la epistemología se define por lo que nos importa, y lo que nos importa —individualmente y como grupos— se socializa en parte en nosotros por lo que hemos *decidido* que nos importe. El evaluador tiene «que saber *por qué desea* hacer la evaluación antes de poder saber *cómo* hacerla... Esta elección tiene mucho que ver con nuestros valores respecto a las personas y la sociedad y, obviamente enraizadas en nuestros aprendizajes epistemológicos y políticos, lo están también en nuestra crianza y escolarización. [2002: 94 – 95]

Volvamos a la obra de Gago. Conciente de que la realidad social, política, económica y cultural de México presenta a las IES, el propósito de mejorar su calidad como algo absolutamente prioritario y que este propósito tomará algún tiempo y demandará gran cantidad de acciones y decisiones por parte de todos, y bajo una exhortación a quienes cuestionan con argumentos puntillosos que frenan todo avance y a quienes confunden la prudencia con las posturas pusilánimes, sin atreverse a dar el primer paso, ofrece algunas recomendaciones para diversos actores de los procesos de evaluación-acreditación.⁹ Por el tema que nos ocupa comentaré dos de estos planteamientos:

«A las autoridades respectivas de los gobiernos federal y estatales —a quienes jurídicamente corresponde la acreditación de los programas educativos—, les propongo hacer las precisiones necesarias y los ajustes pertinentes en las normas y los procedimientos para conciliar sus quehaceres y sus determinaciones, con las tareas y resultados de los organismos nacionales e internacionales de acreditación. En particular es necesario explicar y formalizar los usos que hará la autoridad educativa tanto de los organismos de evaluación-acreditación (gubernamentales y no gubernamentales), como de los resultados que cada IES obtenga en las evaluaciones. Tales precisiones y decisiones contribuirán a darle transparencia y sentido a los procesos de evaluación-acreditación y evitarán las especulaciones y suspicacias. A los organismos, agencias y demás instancias que realizan procesos de evaluación-acreditación les propongo orientar su quehacer exclusivamente a identificar los niveles de eficacia, eficiencia, pertinencia, equidad y trascendencia que logra cada programa educativo e informar de ello a los directamente implicados en cada IES, así como a los diferentes sectores de la sociedad. Para ello, es menester establecer y cumplir criterios y principios que propicien la objetividad, la imparcialidad y la eficacia al evaluar». [Gago, 2002: 28 y 29]

⁹ Una de las muchas actitudes «pusilánimes» a las que parece referirse Gago Huget, la encontramos en Int Veld [1997], quien reflexionando sobre las amenazas y oportunidades de la evaluación de la educación universitaria, señala que la administración funciona cada vez más como enlace entre los gobiernos nacionales y el nivel departamental o de facultades, ante la restricción y distribución de recursos que impone el futuro desarrollo. La evaluación se ha constituido en una herramienta de gestión y control, con avances poco significativos en la calidad de los procesos educativos, al volcarse en el control del rendimiento de los profesores bajo un contexto competitivo y para quienes, ahora, su nombramiento no ofrece garantías de permanencia. ¿Es éste el propósito real de la evaluación? ¿es ésta la comprensión de eficacia o eficiencia que habría que impulsar?

Con el ánimo de conocer los mecanismos sugeridos para transparentar y dar sentido a los procesos de evaluación-acreditación, así como los criterios y principios que propicien la objetividad, la imparcialidad y la eficacia al evaluar, revisé su exposición sobre los *Criterios básicos para evaluar la calidad de los programas en las instituciones de educación superior*. En ésta, Gago comenta que la evaluación es un asunto complejo y más desde su condición de proceso inevitable. Ante la diversidad de puntos de vista parece que la disyuntiva no está en evaluar o no evaluar, sino en realizarla bien o mal, situación que sugiere que la evaluación de la educación superior debe incluir la calidad del proceso mismo de evaluación. [2002: 38]

No obstante que el autor reitera que es «necesario ir más allá de los señalamientos y presentar proposiciones acerca de lo que constituye una forma adecuada de evaluar» y que dedica una sección propia a *La evaluación de la evaluación*, parece importarle más el carácter generalizable de los criterios que refieren la calidad de la educación que la ética de los criterios de evaluación. Algo se puede rescatar; veamos sus reflexiones y planteamientos siguientes:

«Una manera de acercarnos a la evaluación de la evaluación es reflexionando sobre las evidencias y elementos que tenemos cada vez que asentamos un adjetivo. Atender los errores más frecuentes al evaluar como la extrapolación y la generalización extra lógicas —al asumir que 'basta un botón de muestra'—, y evitar la búsqueda de un programa de evaluación 'integrador o totalizador', cuyo modelo no termina nunca de 'afinarse' y discutirse sin concretar aportaciones. El evaluador, si quiere concretar su trabajo, es necesario que acote su tarea y seleccione los sujetos y objetos que serán evaluados; los criterios, indicadores y unidades de medida que empleará para hacer la evaluación de cada elemento; los instrumentos, procedimientos y las personas u organismos que realizarán la evaluación, y los estándares o parámetros que permitirán calificar y establecer el nivel de calidad de cada sujeto u objeto, así como de la instancia evaluada.

Un buen sistema de evaluación educativa es aquel que realiza la función de evaluar y lo hace en forma cabal, incorporando al menos las variables esenciales que debe tener un proyecto educativo de buena calidad. En resumen, una evaluación de calidad es aquella que evalúa un programa con base en cinco ejes básicos o criterios generales: eficacia, eficiencia, pertinencia, trascendencia o relevancia, y equidad. Es necesario identificar indicadores para estos criterios y dejar de evaluar sin marcos de referencia, acomodando los estándares a posteriori, según convenga; evitar los fracasos mediante una evaluación concertada, que logre conciliar la visión interna, el enfoque ínter universitario y las perspectivas que se tienen desde los ámbitos social, económico, político y cultural que dan contexto a los programas universitarios.

Un programa de evaluación universitaria debe ser sistemático, fundamentado técnicamente y concertado entre instancias internas y externas a cada universidad. Es necesario pugnar para que la evaluación, al igual que otros procesos y funciones de interés social, se realice conforme a principios, criterios y estándares que aseguren su validez, confiabilidad, equidad y honestidad. Los quehaceres de los evaluadores por lo tanto deben juzgarse, al menos, desde una doble perspectiva; la técnica y la ética. De ahí sus responsabilidades, de ahí la cautela que deben tener al expresar juicios». [Gago, 2002: 38 – 52]

De este interés por situar a la «calidad» de la evaluación en la perspectiva ética, no identificamos mayor detalle en sus proposiciones, al parecer porque es superior su preocupación por los criterios, indicadores y estándares que configuran, en su opinión, el deber ser de la educación superior mexicana, de la universidad eficaz, eficiente, con pertinencia social y académica. No arriesga reflexiones sobre la perspectiva ética de la evaluación para

no contrariar su postura técnica; una postura más orientada a la precisión y la seguridad, a la objetividad cuantitativa, a los objetivos y a la toma de decisiones de los administradores. Una postura que promueve la evaluación como herramienta de control, como parte del proceso de rendición de cuentas y la concesión de financiamiento; una evaluación que identifica problemas, pero no presenta abiertamente las causas ni responde a las expectativas e intereses de otros protagonistas. Una evaluación escasamente ligada a la investigación, que renuncia a otros enfoques que pudieran dar un nuevo significado a los programas, al adoptar una postura más sensible o radical para comprender el «estado de ánimo» y el «misterio» de los programas. [Kushner, 2002: 50 – 52]

La evaluación como forma aplicada de investigación puede hacer suyos nuevos ideales y estrategias para comprender los programas. Sin embargo, como advierte Kushner, es precisamente esa autonomía intelectual que nos permite impulsar nuevas perspectivas de evaluación, la que se haya amenazada constantemente por un enfoque conservador en la metodología.¹⁰

Nuestra tendencia a centrarnos en la imagen de la organización social representada en los programas ha llevado a la pérdida de la imagen del individuo. ¿Qué apariencia podría tener una evaluación de programas y qué podría implicar si invirtiéramos la relación convencional entre el individuo y el programa, es decir, si en lugar de documentar el programa e ‘interpretar’ la vida de los individuos en ese contexto, documentáramos la vida y el trabajo de las personas y utilizáramos eso como contexto dentro del cual ‘interpretar’ la importancia y el significado de los programas?... He aquí una alternativa a la noción de ‘servicio’ de la evaluación. [Kushner, 2002: 29]

¹⁰ Esta reflexión sobre la relación entre la autonomía intelectual y la evaluación, parece más que apropiada para el ámbito universitario, donde se ha supuesto que la libertad de ésta se traduce en oportunidades al desarrollo intelectual y profesional a partir del reconocimiento de la pluralidad académica que arropa la diversidad de la sociedad. La autonomía universitaria y la libertad de cátedra como sustentos de la promoción libre del conocimiento, descansan en la filosofía de que las otorgadoras de recursos (ya sean privadas, como las distintas organizaciones de apoyo a las actividades académicas; o públicas, como los diferentes sectores gubernamentales) no pueden prescribir el carácter, la naturaleza o la tendencia de ese conocimiento. Sin embargo, comenta Glazman [2002], que hoy la mayor parte de los proyectos de evaluación externa, anclados a mecanismos de financiamiento, parten de principios generalizadores que atentan contra dicha libertad y diversidad.

6.3.2 Los estándares para la evaluación de programas

En 1991 la Junta del Comité de Estándares para la Evaluación Educacional, del Centro de Evaluación de la Universidad de Werstern, Michigan, reeditó los *Estándares de la evaluación de programas* que publicara originalmente nueve años atrás. Los estándares se integran por cuatro normas y 30 criterios:

Las normas para la evaluación de programas

(The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation)

NORMAS DE UTILIDAD: Están concebidas para asegurar que una evaluación proporcione las informaciones prácticas que necesita una audiencia determinada.

• **Descripción de la audiencia.** La audiencia relacionada con la evaluación o afectada por ella debe ser descrita con el fin de que todas sus necesidades puedan ser satisfechas.

- **Credibilidad del evaluador.** Las personas que dirigen la evaluación deben ser honradas y a la vez competentes para poder llevarla a cabo, con el fin de que sus conclusiones alcancen el máximo de credibilidad y aceptación.
- **Alcance y selección de la información.** La información recopilada debe tener el suficiente alcance y haber sido seleccionada de tal manera como para incluir en sí misma las cuestiones pertinentes acerca del objeto de la evaluación y responder a las necesidades e intereses de audiencias concretas (clientes e inversionistas)
- **Interpretación valorativa.** Las perspectivas, procedimientos y criterios lógicos utilizados para interpretar los resultados deben ser cuidadosamente descritos, con el fin de informar claramente las bases para el juicio valorativo.
- **Contenido y claridad en el informe.** Los informes deben describir claramente el programa evaluado, incluyendo su contexto y los propósitos, procedimientos y conclusiones de la evaluación, de manera que las audiencias comprendan enseguida qué y cómo se ha hecho, qué tipo de información se ha obtenido, qué conclusiones se han derivado y qué recomendaciones se hacen.
- **Oportunidad de la difusión del informe.** La difusión de los informes debe ser oportuna, con el fin de que las audiencias interesadas puedan hacer el mejor uso posible de la información.
- **Impacto de Evaluación.** Las evaluación debe ser planificada y conducida de manera que anime a la audiencia a continuar investigando por sí misma.

NORMAS DE FACTIBILIDAD: Están concebidas para asegurar que una evaluación sea realista, prudente, diplomática y moderada.

- **Procedimientos prácticos.** Los procedimientos evaluativos deben ser prácticos, para que los problemas sean mínimos y pueda obtenerse la información necesaria.
- **Viabilidad política.** La evaluación debe ser planificada y dirigida conociendo las posturas de los diferentes grupos de interés, con el fin de obtener su cooperación, y para que cualquier posible intento por parte de alguno de estos grupos, de restringir las operaciones de evaluación o de influir en los resultados, pueda ser prevenido o contrarrestado.
- **Eficacia del costo.** La evaluación debe ser eficiente y producir información con el valor suficiente como para justificar lo que ha costado.

NORMAS DE HONRADEZ [PROPIEDAD]: Están concebidas para asegurar que una evaluación sea realizada legal y éticamente, y, a la vez, con el debido respeto por el bienestar de todos los que intervienen en ella, así como de aquellos que están interesados en las conclusiones.

- **Servicio de orientación.** La evaluación deben ser diseñada para ayudar en la organización y dirección con un servicio eficaz a un rango completo de participantes.
- **Obligación formal.** Las obligaciones de las partes formales de una evaluación (qué hay que hacer, cómo hacerlo, quién debe hacerlo y cuándo) deben ser plasmadas en un compromiso escrito, con el fin de que estas partes estén obligadas a cumplir todas las condiciones del compromiso o a negociarlo formalmente.

- **Los derechos humanos.** Las evaluaciones deben ser preparadas y dirigidas de tal manera que sean respetados y protegidos los derechos y el bienestar de los seres humanos.
- **Relaciones humanas.** Los evaluadores deben respetar la dignidad y la integridad humanas en su trato con otras personas relacionadas con la evaluación, para que no se vean perjudicadas o amenazadas.
- **Valoración completa y justa.** Los informes de evaluación deben ser francos, honestos y directos en la revelación de las conclusiones pertinentes, incluyendo las limitaciones de la evaluación, así como en la presentación de las virtudes y defectos del objeto de la investigación, para que las virtudes puedan ser mejoradas y los problemas solucionados.
- **El derecho de público a saber.** Las partes formales de una evaluación deben respetar y asegurar el derecho del público a conocer las conclusiones, dentro de los límites de unos principios y estatutos determinados, para no afectar a las personas o sus derechos.
- **El conflicto de intereses.** El conflicto de intereses, frecuentemente inevitable debe ser afrontado abierta y honestamente, con el fin de que no interfiera en el proceso evaluativo y sus resultados.
- **Deber fiscal.** La cuota del evaluador y los gastos efectuados por recursos deben reflejar firmes procedimientos contables, y, de otra manera, ser prudentes y éticamente responsables de gastos apropiados

NORMAS DE PRECISIÓN: Están concebidas para asegurar que una evaluación revele y comunique información técnicamente adecuada acerca de las características que determinan el valor o el mérito del programa evaluado.

- **Identificación del objeto.** El programa evaluado debe ser examinado en profundidad, de manera que su(s) estructura(s) pueda(n) ser claramente identificada (s).
- **Análisis del contexto.** El contexto en que está incluido el programa, proyecto o material debe ser examinado en su más mínimo detalle, con el fin de identificar sus posibles influencias sobre el objeto.
- **Descripción de propósitos y procedimientos.** Las intenciones y procedimientos de la evaluación deben ser monitoreados y descritos con todo detalle, de manera que puedan ser identificados y valorados.
- **Fuentes de información fiables.** Las fuentes de información deben ser descritas con todo detalle para que pueda valorarse si la información es adecuada.
- **Determinar la validez.** Los instrumentos y procedimientos para la recopilación de información deben ser escogidos o creados y luego utilizados de manera que aseguren que la interpretación final es válida para el uso destinado.
- **Información segura.** Los instrumentos y procedimientos para la recopilación de información deben ser seleccionados o desarrollados y utilizados de manera que aseguren que la información obtenida es lo suficientemente exacta para ser utilizada debidamente.
- **Información sistemática.** Los datos recopilados, sistematizados y finalmente presentados en una evaluación deben ser revisados y corregidos, con el fin de que los resultados de la evaluación no sean inexactos.
- **Análisis de la información cuantitativa.** La información cuantitativa de una evaluación debe ser adecuada y sistemáticamente analizada con el fin de asegurar que las que las preguntas de las interpretaciones sean fidedignas.

- **Análisis de la información cualitativa.** La información cualitativa de una evaluación debe ser adecuada y sistemáticamente analizada con el fin de asegurar que las interpretaciones sean fidedignas.
- **Conclusiones justificadas.** Las conclusiones a las que se llega en una evaluación deben ser explícitamente justificadas, para que las audiencias puedan valorarlas.
- **Informe imparcial.** Los procedimientos de las evaluaciones deben proporcionar las garantías suficientes para proteger los resultados y los informes de la evaluación contra la distorsión de los sentimientos e inclinaciones personales de cualquiera de las partes formales.
- **Meta Evaluación.** La evaluación por sí misma debe estar normativa y resumidamente evaluada, contra estos y otros estándares pertinentes, para asegurar que su conducta fue apropiadamente guiada, y en conclusión los inversionistas puedan atentamente examinar sus fuerzas y debilidades. [The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994]

Además de los *Estándares de la evaluación de programas*, aprobados por el Instituto Nacional Americano de Estándares como un estándar nacional, la Junta del Comité preparó una serie de documentos para apoyar las funciones de la evaluación en los siguientes aspectos: Decidir si evaluar, definir el problema de evaluación, diseñar la evaluación, reunir información, analizar información, reportar la evaluación, presupuestar la evaluación, contrato para la evaluación, manejo de la evaluación y proveer de personal a la evaluación. De esta serie, el documento *Lo que los estándares de la evaluación de programa dicen acerca de diseñar evaluaciones* [1994], ofrece 148 recomendaciones en torno a los criterios de cada una de las cuatro normas. En el mismo año, Sanders presentó una revisión de estos criterios y restricciones en su publicación *What the program evaluation standards say about social justice* [1994]. Su intención fue dar cuenta, por medio de 88 pautas de acción y 67 errores comunes, sobre cómo los «Estándares» que originalmente fueron concebidos por un grupo de profesionales para guiar una evaluación sana de programas y proyectos, deberían atender y cuidar los diversos intereses inmersos en la evaluación, entendiendo así las aplicaciones de la justicia social en este campo.

6.3.3 Ernest R. House: Criterios fundamentales de la evaluación

Muchas de las recomendaciones del Comité, o su equivalente en las pautas de acción y errores de Sanders, encuentran su fundamento en el análisis que ofrece House [1997: 66-128] sobre los *Criterios fundamentales de la evaluación* (veracidad, belleza y justicia), así como en la revisión que realiza sobre las doce condiciones que deben cumplirse para que un contrato de evaluación sea equitativo, y que sugiriera Norman S. Care (1978, citado en House, 1997: 150-161). Respecto al análisis de estas condiciones, House advierte que su clasificación es más bien arbitraria, pues algunas se aplican a las personas que celebran el contrato de evaluación, otras al contrato mismo y otras más a los procedimientos para alcanzar el acuerdo. Lo mismo ocurre con las normas del *Comité de Estándares para la Evaluación Educativa*, ya que mientras que las normas de utilidad y honradez tienen que ver con el diseño, la realización y los resultados de la evaluación; los criterios de la norma de factibilidad se centran más en el diseño o, respecto a los criterios de precisión, estos atienden más la realización y resultados de la evaluación.

En las normas de veracidad, credibilidad y justicia que expone House, he encontrado un detallado marco para estudiar y comprender los procesos de evaluación institucional, no sólo desde la caracterización de los enfoques y técnicas que los guían, sino también a partir de los supuestos epistemológicos, éticos y políticos que pudieran explicar su estado actual en el contexto de la UAEM. La exposición que continúa resume buena parte de los planteamientos de este autor, contenidos en su obra *Evaluación, ética y poder*.

a) Veracidad

- Racionalidad y lógica intuitiva

El hecho de que aún funcionarios y evaluadores exijan a la evaluación pruebas definitivas del éxito de los programas educativos, se remonta a la tesis de Descartes en la que sostenía que el «único conocimiento» es el que posee la característica de cierto. Esta creencia en la certeza impide considerar como *saber* lo meramente creíble; el único razonamiento verdadero es analítico y proviene de la lógica deductivo formal. Con este método los desacuerdos respecto al conocimiento cierto no son posibles, ya que necesariamente una de las posturas será verdadera y la otra será falsa.

Más tarde, quienes continuaron con esta línea de razonamiento advirtieron que era posible que dos o más hombres racionales pensaran de forma diferente y llegaran a conclusiones contradictorias. Aparecía la incertidumbre y se reconocía que el conocimiento cierto, al que se llegaba por deductivos funciona, era posible en geometría porque se excluían la la mayor parte del mundo de los sentidos. En la evaluación contemporánea es común la aparente irracionalidad de quienes no aceptan las conclusiones que otros perciben como necesarias.

La lógica inductiva de John Stuart Mill introdujo márgenes de certidumbre en el conocimiento: A partir de un universo estructurado, lo que en un caso es verdadero es cierto en todos los casos de una determinada descripción. Este razonamiento desde «una parte» hacia el «todo», constituye sin lugar a dudas una falacia lógica¹¹, pues en los estudios estadísticos es posible que dos trabajos independientes confirmen por separado una hipótesis y que, sin embargo, reuniendo los resultados de ambos, quede refutada. La «ciencia» basada en la lógica inductiva funciona con relativo éxito, pero el conocimiento procedente de la misma carece de certidumbre.

Weizenbaum señala que las demostraciones científicas, incluso las pruebas matemáticas, son fundamentalmente actos de persuasión. Los enunciados científicos nunca pueden ser ciertos, sólo pueden ser más o menos creíbles. Y la credibilidad

¹¹ House ofrece el razonamiento sobre la «Falla de San Andrés» en California. Se trata de uno de los accidentes geográficos más largos y activos del mundo, con una profundidad de 15 kilómetros y una antigüedad de 20 millones de años aproximadamente. Las transformaciones que registran las fronteras de la falla y su liberación a la corteza, han provocado terremotos de magnitud importante, como el sismo de San Francisco en 1906. El deslizamiento de la Falla de San Andrés hacia la titánica Placa de Pacífico, con pocos centímetros por año y con una actividad sísmica constante, ha sustentado los estudios de sismólogos, quienes advierten que la velocidad de este paulatino movimiento, en unos cuantos millones de años, producirá un gran terremoto que cambiará la apariencia de la superficie de la Tierra. Sin embargo, la lógica inductiva nos hace suponer que cada caso confirmatorio otorga más probabilidades a la hipótesis del «gran terremoto», pero también, cada día que pasa en Los Angeles sin que se produzca ¿lo hace más o menos probable?

es un término que pertenece a la psicología del individuo, es decir, una palabra que sólo tiene sentido con respecto a un observador particular. Decir que una proposición es creíble equivale a decir que una persona, con libertad para no creerla, la cree, o sea, que un observador, tras ejercitar el juicio y (posiblemente) la intuición, opta por aceptar la proposición como digna de ser creída. (Weizenbaum, 1976, citado en House, pág. 69)

La estrategia positivista que sienta condiciones para conseguir generalizaciones, asume la estabilidad de procesos y su división en sistemas independientes, cuyos efectos pueden estudiarse por separado, lo cual es difícil sostener en los sistemas sociales y, más aún, tratar de llegar a generalizaciones. Dejar de efectuar generalizaciones y construir teorías, elaborando, en cambio, «conceptos que ayuden a pensar a las personas», es una postura de mayor utilidad y sensibilidad, aunque no se comparta por los funcionarios y gestores de la educación.

Otro aspecto ligado a la evaluación es que la información configura de algún modo las decisiones, pero debe advertirse que la relación no es directa ni sencilla; a menudo, cuanto más importante es la decisión, más oscura parece la relación. Las decisiones más importantes, por sus consecuencias, no permiten una extrapolación fácil, están tan enredadas con todo que se oponen a un análisis formal preciso. Ante ellas, sólo queda aplicar nuestra lógica intuitiva, nuestro sentido común; aceptar que el hecho de que nuestro conocimiento de estos complejos problemas sea limitado, que no llegue a ser determinado, radica en su mismo carácter; y que ante un conocimiento inseguro, la tarea de decidir depende menos de nuevas y suficientes pruebas que nos convenzan de manera absoluta, que de disponer de múltiples razones que nos persuadan. El criterio no estriba en lo necesario sino en lo admisible.

- La evaluación como persuasión

Las evaluaciones no son sino actos de persuasión, aunque a veces los evaluadores prometan pruebas cartesianas, y se esmeren en ellas con métodos inductivos. Inevitablemente, las evaluaciones carecen de la certidumbre de prueba y del carácter determinante, ya que probar algo supone satisfacer el conocimiento de una audiencia universal con respecto a la verdad, más allá de toda duda, lo que —de entrada— exige superar las particularidades locales e históricas.

Además, si la evaluación se limita al conocimiento cierto proporcionado por un razonamiento deductivo e inductivo estricto, tiene que dejar de lado gran parte de la capacidad de razonamiento que las personas utilizan de forma habitual. Este problema es común y resulta de confundir la racionalidad con la lógica; no son idénticas.

Si convencer de manera absoluta a todos los hombres racionales constituye una carga excesiva para la evaluación, no lo es persuadir a determinadas personas. En lugar de las proposiciones necesarias derivadas de una lógica rigurosa, podemos emplear los razonamientos no obligatorios de la persuasión. En lugar de la necesidad de la auto evidencia, podemos valernos de la adhesión variable a las tesis cuando se presentan a destinatarios concretos, quienes gozan de libertad para creer o no creer, tras estudiar los razonamientos y ejercitar su propio juicio.

Ante la complejidad que añaden los contextos social y psicológico a la evaluación, la argumentación orientada a lograr la adhesión y a aumentar la comprensión de destinatarios concretos resulta más apropiada. La persua-

sión sólo proclama la validez respecto a determinados destinatarios: la intensidad con la que esos públicos concretos aceptan los descubrimientos de la evaluación constituye una medida de su eficacia. La evaluación persuade a alguien para que actúe, para que comprenda que algo constituye un problema, que algo es importante o conveniente. Aunque la evaluación no necesariamente conduce a la acción, la persuasión es eficaz para promover la acción porque se centra en un público concreto y suministra la información que afecta a ese público.

- Los destinatarios de la evaluación

Los destinatarios de la evaluación son importantes en tanto se acepta que el objetivo de ésta es persuadirlos de la importancia o del valor de algo. Desde esta perspectiva, la evaluación atenderá el tipo de información que ellos necesitan, a partir de las preocupaciones de cada grupo para evitar que el evaluador facilite información apropiada para unos pero carente de sentido para otros.

Esta relación entre el evaluador y los destinatarios constituye una cuestión central en el acuerdo básico para comenzar la evaluación. Tal acuerdo, con una audiencia universal (todos los hombres de todos los tiempos), sólo se consigue mediante el razonamiento lógico formal basado en conceptos de por sí evidentes. Cuanto más estricto sea el diseño experimental, más convencida quedaría dicha audiencia universal de la relación entre causa y efecto, con independencia del contexto; aunque unos destinatarios más cercanos a la escena, pueden aceptar la causa y el efecto sin necesidad de tal prueba. En otras palabras, cuanto más técnica y cuantitativa sea la evaluación, menos capaces de discutirla serán unos destinatarios no iniciados, pareciendo, en tal caso, que la evaluación es más incontrovertible de lo que en realidad es.

Detrás de los números, como detrás de toda evaluación, se esconden muchos supuestos; casi siempre, es posible discutir la validez de los tests, la adecuación de los procedimientos estadísticos y el control del diseño experimental. La discusión no invalida la evaluación, pero cuando se discuten las premisas, se pone en evidencia el carácter de la evaluación como discurso persuasivo. Por tanto, la situación a la que se enfrenta el evaluador consiste en situarse frente a públicos concretos; tratar sus problemas y estructurar argumentos que les digan algo. Es probable que los destinatarios constituyan un combinación de grupos diversos, lo que complica lograr una orientación eficaz sin modificar los límites de la racionalidad aplicable y sin confinarse a formas restringidas de razonamiento.

El público de la mayoría de los evaluadores no suele reducirse a una sola persona. Con independencia de la forma que adopte la evaluación, para que su fase persuasiva tenga éxito debe implicar a los destinatarios en el discurso fundamental. Un discurso que ofrezca más que un diálogo, en el que cada partidario expone su puntos de vista, un debate donde las partes busquen de manera seria y sincera respuestas mutuas. El discurso bajo la argumentación sólo de diálogo descalifica el empleo de métodos contradictorios como instrumentos persuasivos.

Kemmis (1976) sugiere que el destinatario principal sea uno mismo: «la evaluación como autocrítica»; los destinatarios deben ser quienes intervienen en el programa y quienes deben definir las normas de evaluación, ya que el objetivo es que consigan un mayor conocimiento que les conduzca a una acción eficaz.

Con independencia de quiénes sean los destinatarios, cuando se trata de argumentaciones, éstos deben com-

partir la responsabilidad; y, como la información no es definitiva, gozan de libertad para decidir su grado de compromiso. Deben escoger activamente en qué medida están dispuestos a creer, lo que exige que comprueben la evaluación de un modo activo en vez de aceptarla o rechazarla de forma pasiva. La decisión racional corresponde a los destinatarios y no al evaluador.

- Las premisas del acuerdo

La elaboración de la argumentación evaluativa parte de la base de un acuerdo entre el evaluador y los destinatarios. Las premisas de la argumentación constituyen el principio de este acuerdo y varían según los destinatarios, ya que su experiencia en la materia determinará los puntos de acuerdo y su aceptación o no. Es imposible suscribir todos los aspectos de la evaluación en el acuerdo, pero es peligroso dar por supuesto el acuerdo sobre temas importantes cuando no existe. El evaluador debe partir de la postura de sus destinatarios, aunque las premisas iniciales no sean aceptables para otras personas o para él mismo. Para que la evaluación sea creíble y persuasiva debe darse una comprensión compartida de la situación, la cual está sometida a las concepciones de decencia y justicia que prevalecen en la sociedad, y a las que el evaluador debe sujetarse.

El evaluador no necesariamente debe estar de acuerdo en todo con sus destinatarios, ya que si no existieran desacuerdos no harían falta argumentos. Es claro que los destinatarios quieren aprender algo nuevo o, de lo contrario, no haría falta evaluar. La evaluación parte de áreas en las que existe el acuerdo, para alcanzar aquellas otras en las que el acuerdo es problemático. Aún cuando algunas de las premisas principales de una evaluación son tácitas, el acuerdo se orienta a buscar la aceptación mutua bajo dos clases de proposiciones: las «reales» y las «preferibles».

Entre las primeras están los hechos, las verdades y los supuestos básicos y, por regla general, la presunción de validez por la audiencia. Los datos e ideas aceptadas por la audiencia, sin necesidad de justificación, son parte de los objetos del acuerdo se consideran hechos y verdades, aceptando que ello depende de la concepción de la audiencia, si ésta cambia, también los hechos y verdades. Es decir, el dato es incontrovertible e indiscutible, manteniendo su categoría de hecho o verdad, hasta que se cuestiona su validez para la audiencia, por lo que pasa a ser tema de argumentación en vez de objeto de acuerdo.¹² Con el acuerdo sobre los supuestos básicos se admite que carecen de la autoridad y fiabilidad plenas los hechos y verdades, no obstante son aceptados como provisionalmente verdaderos.¹³

Por otra parte, las proposiciones preferibles se identifican con destinatarios concretos y abarcan valores, jerarquías de valores y premisas de valor de carácter

¹² El sistema de creencias de la ciencia moderna acepta y excluye como «hechos» a ciertos datos. Un acuerdo sobre las condiciones de verificación otorgaría mayor libertad y seguridad en la argumentación.

¹³ Por ejemplo; muchos supuestos básicos están relacionados con el concepto de lo normal. En las evaluaciones que emplean modelos y metáforas estadísticas, se acepta de forma casi universal el supuesto básico que atribuye una distribución normal a una población.

muy general. El acuerdo al respecto admite que existe una influencia específica sobre la acción o una disposición a la acción que el evaluador puede utilizar. Los valores aparecen desde la selección de los objetos de interés para la investigación evaluativa, y en diversos momentos de la argumentación para persuadir a los destinatarios y para justificar las opciones que se hagan ante los demás. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1969)

Los argumentos pueden resumirse en dos clases generales: los de cantidad y calidad. Los primeros afirman que una cosa es mejor que otra por razones cuantitativas (mayor número, mayor grado, mayor durabilidad, etc.). Con frecuencia, la eficacia de los medios se justifica mediante argumentos de este tipo. Los supuestos de «normalidad» y «norma» se basan en este tipo de pruebas. Los argumentos de calidad afirman que hay cosas que ostentan un valor elevado a pesar de su pequeño número; por ejemplo, un individuo puede estar en posesión de la verdad mientras la multitud permanece en el error (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1969) ¹⁴

Estos son los tipos de acuerdos más importantes de una evaluación concreta —derivados de la negociación que con frecuencia, precede a la evaluación—, entre patrocinadores, administradores, participantes en el programa y evaluadores, con lo que se sientan las bases para acuerdos específicos sobre los criterios, métodos y procedimientos, acceso a los datos, divulgación de resultados, etcétera. Los desacuerdos sobre los primeros aspectos pueden acabar con la credibilidad de la evaluación.

- La argumentación cuantitativa

La metodología cuantitativa constituye un cuerpo de métodos matemáticos y técnicas de medida. Su utilidad depende de las semejanzas entre los problemas teóricos de los que se ocupa y los problemas efectivos a los que se enfrenta el evaluador en un medio concreto. Cronbach (1974) ha señalado que este ajuste entre los problemas teóricos y efectivos, en la complejidad del contexto educativo, no es el más adecuado.

Al acudir a un modelo matemático como representación simplificada del problema efectivo, los resultados dependen, en parte, del análisis matemático, pero también del ajuste entre el modelo y el problema real. En las ciencias sociales, cuanto más conductual o político es el problema real, más difícil resulta definirlo sin ambigüedad en términos matemáticos, por lo que las relaciones o supuestos entre la realidad y el modelo se hacen más débiles.

En un estudio cuantitativo Strauch (1976) identifica los siguientes componentes: la *formulación*, que supone definir el problema formal a partir del problema real, esta-

¹⁴ Scriven defiende que la noción de objetividad no tiene por qué estar vinculada a la cantidad de personas que sostienen determinada idea, ni la de subjetividad a la propia percepción de una persona, como se piensa a menudo (1972, citado en House, pág. 76).

bleciendo después un modelo matemático con lo que se reducen las dimensiones del problema real. El *análisis* supone el cómputo en el contexto matemático definido por el modelo, bajo enunciados y procedimientos matemáticos. La *interpretación* consiste en la reintegración de los enunciados al problema formal, para extraer e interpretar conclusiones. La validez de éstas dependerá de la validez lógica del análisis como de la validez de las relaciones entre el modelo y el problema real. Aunque la validez lógica puede determinarse sin referencia al juicio subjetivo del analista, no así las relaciones, ya que éstas se fundan en los juicios subjetivos del analista. Tanto la formulación como la interpretación son procesos subjetivos, con dosis considerables de juicio intuitivo. En consecuencia, las conclusiones no son, en realidad, tan «objetivas» como se afirma.

La subjetividad de la metodología cuantitativa se ha dejado de lado, suponiendo que la «objetividad» que ha ganado en las ciencias naturales es evidencia suficiente para aceptarla en otras áreas. Los estudios cuantitativos derivados de perspectivas interesantes, se deben más a los juicios intuitivos correctos del analista que a los cálculos bien hechos; sin embargo el éxito se atribuye a la metodología cuantitativa y las críticas se centran más en la calidad técnica del análisis matemático que en la calidad de los juicios asociados a la formulación e interpretación del analista.

Es necesario reconocer que esta actitud que favorece la metodología «científica» con base en el reduccionismo de las ciencias físicas es intransferible a los fenómenos sociales. En el campo de la evaluación, su incorporación reflexiva debe evitar que el evaluador esquivе la responsabilidad de sus conclusiones al amparo de «hechos objetivos basados en datos contundentes», limitándose sólo a informar los resultados de sus métodos. El compromiso y la responsabilidad personales en la evaluación también competen a los tomadores de decisiones, quienes a menudo les justifican en referencia a «planteamientos científicos», aunque esa tentativa de cuantificar problemas no cuantificables acabe deformando el proceso de decisión.

Indica Strauch que un modo de eliminar esa deformación consiste en utilizar los métodos cuantitativos como *perspectivas* respecto del problema real, en vez de como *sustitutos*; es decir, emplear el modelo para integrar hallazgos con el conocimiento que ya se posee. Esto reduce el problema del ajuste entre el modelo y el problema real. Aunque este tratamiento puede proporcionar a los destinatarios una visión adicional del problema, no necesariamente es mejor ni más válida, ya que la interacción entre las propias imágenes y las perspectivas adicionales, debe producirse en el interior de cada destinatario, de cada responsable de decisiones o de quien corresponda.

El evaluador como los destinatarios deben responsabilizarse de modo personal de los hallazgos, dado que estos no se derivan directa ni necesariamente del análisis. Las conclusiones no pueden justificarse por completo sobre la base lógica y los supuestos iniciales; es necesaria la evaluación de cada uno de los supuestos para completar una evaluación global. La argumentación cuantitativa debe utilizarse en conjunción con el juicio humano y éste debe ocupar una posición superior. La metodología cuantitativa debe considerarse fundada en los juicios humanos y en el razonamiento intuitivo, justificándose en consecuencia.

- La argumentación cualitativa

Campbell (1974) indica que el conocimiento científico depende del sentido común, en tanto que el conocimien-

to de algo se sujeta al contexto. El conocimiento cualitativo de «totalidades y pautas» proporciona el contexto necesario para interpretar los datos cuantitativos. Por ejemplo, la elaboración de hipótesis alternativas requiere conocer bien el medio local, lo que constituye un acto cualitativo. Ésta es de una de las razones para intentar aplicaciones donde ambos métodos se complementen.

El problema para la postura que elimina la equivocidad, basando el conocimiento en datos sensoriales concretos y en el atomismo lógico, con definiciones operacionales para dar certeza a la comunicación, es que se trata de un planteamiento insostenible desde la Filosofía como de la Psicología, pues las cosas fuera de contexto no son interpretables. Es decir, el razonamiento deductivo y el inductivo, como formas para ajustar el modelo de los datos a la teoría, se basan en la lógica formal que depende, no sólo de términos unívocos sino también de su operación, de un sistema cerrado, que ya hemos dicho, dista ser semejante a la complejidad del contexto educativo, cuya comprensión exige formas de pensamiento, bajo un análisis más racional que lógico.

¿Cómo podemos aún conocer algo partiendo de un conjunto de acontecimientos, cada uno de los cuales es de por sí indeterminado? En la perspectiva científica, afirma Campbell se consigue mediante el «ajuste del modelo». Si la teoría científica constituye la instancia última del conocimiento y la relación entre la teoría y los datos es de ajuste del modelo, con un error asignado a la medida de los datos (puntuaciones «verdaderas» y puntuaciones «estimadas»), se logra el ajuste entre los dos modelos. El proceso básico de ajuste es más analógico que lógico, con diversas formas de razonamiento; de nuevo nos encontramos ante un acto cualitativo.

En la perspectiva cualitativa, la evaluación se concibe como una argumentación dirigida a destinatarios concretos, ocupándose de cuestiones relacionadas con un contexto determinado. Con esta base, podemos asumir que, en la evaluación, el ajuste del modelo no sólo se produce en la mente del evaluador, cuando estructura su estudio y examina el ajuste entre su descripción del programa y el programa en sí, sino también en las mentes de los destinatarios, cuando comparan el estudio de evaluación con su propia experiencia. Los destinatarios tienen imágenes, recuerdos y teorías sobre el programa sometido a evaluación, de manera que los errores se atribuyen a la capacidad de persuasión de la evaluación. Los destinatarios operan como hitos independientes de validación de la evaluación, debiendo asumir un papel activo y responsabilizándose personalmente de su interpretación.

- La objetividad

Señala Scriven (1972) que pocos conceptos se han confundido tanto y han provocado tanta desorientación, al grado de que muchas personas desconfían y rechazan las evaluaciones cualitativas, sólo porque se basan en las observaciones de una sola persona, argumentando que éstas son en sí y de por sí subjetivas y, en consecuencia, carentes de justificación a efectos públicos.

La confusión radica en la errónea concepción de la «objetividad». Scriven (1972) ha mostrado la debilidad de la concepción común, la objetividad como algo externo a la mente que puede verificarse mediante el acuerdo público e intersubjetivo, y que puede expresarse o probarse sin la influencia de los sentimientos personales. Pero ¿acaso el punto de vista de una persona puede ser «objetivo»? La dificultad radica en la confusión de la objetividad con los procedimientos para determinar la intersubjetividad.

Scriven sostiene que «objetividad» se utiliza en dos sentidos diferentes: el cuantitativo y el cualitativo. En el primero la opinión que una persona tenga de algo se considera subjetiva, porque se trata de la disposición de un individuo. De esta manera la objetividad se consigue a través de las experiencias de un conjunto de sujetos u observadores. La experiencia común hace pública la observación mediante el acuerdo intersubjetivo; este conjunto de individuos nos garantiza una representación adecuada de la población. La objetividad se traduce a un problema de muestreo.

En el sentido cualitativo la objetividad tiene que ver con la calidad de la observación con independencia de la cantidad de personas que la lleven a cabo. Se denomina objetiva la observación que se atiene a los hechos, y subjetiva la que de algún modo es tendenciosa. ¿Puede darse el caso de que las observaciones de una persona se atengan a los hechos concretos, mientras que las realizadas por un conjunto de individuos no lo hagan? En efecto, una observación puede ser subjetiva, desde el punto de vista cuantitativo (la opinión de un individuo), y al mismo tiempo objetiva, desde el punto de vista cualitativo (carente de sesgos y veraz).

Los tipos de inclinaciones que influyen en la opinión de una persona difieren de algún modo de los sesgos propios de las opiniones grupales. Mientras que un individuo puede sucumbir con mayor facilidad ante los puntos de vista idiosincrásicos, dado que sólo es capaz de tener una perspectiva, los sesgos sociales y culturales también influyen de manera más significativa en el grupo que en un apersona concreta, por ejemplo el fanatismo o la intolerancia. La objetividad cualitativa del individuo puede evaluarse por su trayectoria en relación con estas cuestiones y por sus intereses personales actuales.

Scriven señala que uno de los errores más comunes y de primera magnitud en la evaluación, es desechar la observación directa de la calidad por los instrumentos; sacrificar la validez por la confiabilidad, la calidad por la precisión. La medida obtenida mediante una escala cuantitativa y por medios mecánicos se convierte en indicador de veracidad porque la fiabilidad entre jueces es superior, aunque en realidad la lectura del aparato de medida no sea un buen indicador de calidad de la imagen.

En la investigación educativa se equipara la objetividad con la capacidad de especificar y explicar, del modo más completo, todos los procedimientos de recolección de datos; esta exteriorización y objetivación completas permiten la réplica, la garantía de la fiabilidad. En la evaluación ser objetivo ha llegado a significar la disposición de un instrumento «válido», exactamente, como un evaluador electrónico. En realidad, pueden existir instrumentos muy fiables pero cuya validez es cuestionable.

Otro efecto importante al asumir la objetividad con un procedimiento externo completamente especificado, es que libera al evaluador de la responsabilidad respecto de los resultados y las consecuencias de la evaluación. Si los instrumentos y procedimientos son «objetivos» y arrojan resultados poco satisfactorios ¿cómo culpar al evaluador?

Si no es posible especificar explícitamente todo el conocimiento ni verificarlo plenamente mediante procedimientos externos independientes, debemos aceptar que la verificación intersubjetiva no sólo no es garantía de veracidad, sino que no es necesaria. La verdad constituye un ideal al que sólo podemos *acercamos* mediante la interacción entre introspección y verificación pública. Dada su complejidad, nunca podrán explicarse del todo muchos juicios intuitivos, sin que las conclusiones dejen de ser menos ciertas por nuestra incapacidad de explicarlas. El acuerdo entre muchos quizá sea necesario para explicar la verdad a terceros, pero no es preciso

para la verdad en sí.

- La validez

La validez refiere la concordancia entre lo que se intenta y lo que se lleva a cabo, así como la derivación correcta de los resultados y su aprobación por alguna autoridad. Si no podemos conseguir una puntuación única como presunto indicador de validez, parece mejor examinar las posibles causas de invalidez. Una evaluación puede ser no válida de diversos modos, por ejemplo, si los «hechos y verdades» en los que se basa son erróneos, aceptándolos, sin discusión; de igual manera, confiando excesivamente en los procedimientos de recolección de datos, sin que estos estén refrendados por una disciplina concreta y sean sometidos a examen público. Otro modo de cuestionar la validez tiene que ver con las relaciones entre las conclusiones y las interpretaciones y los datos, a partir de los procedimientos de acopio y análisis. Finalmente está la cuestión de si la interpretación es aplicable a situaciones distintas de aquella de la que se ha derivado, ya que la generalización dependen del contexto.

En la perspectiva cuantitativa el diseño experimental se ocupa de forma sistemática de estas cuestiones en cuanto constituyen amenazas contra la validez. En los estudios cualitativos, es más difícil presentar pruebas de validez, lo que no significa que no existan. La demostración de la validez suele consistir en comprobar la fiabilidad del observador en casos anteriores y constatar su carencia de sesgos, aunque estas comprobaciones no garantizan la consecución de la verdad, pero aquí no hay garantías posibles. Otra; comparar una clase de datos con otra para evitar que las tendencias personales y la experiencia anterior amenacen la credibilidad del estudio. Además: Documentar y describir los contextos de las observaciones; realizar grabaciones y emplear citas directas, e informar de los desacuerdos entre los entrevistados, si los hubiera; y asegurar observaciones de diversos participantes para ofrecer una «triangulación» de lo que lo que en realidad sucede con el acontecimiento, de manera que los lectores del informe juzguen la exactitud de la descripción.

La mayoría de las amenazas contra la validez se definen desde la perspectiva de una audiencia universal, pero también puede considerarse la validez de una evaluación para destinatarios concretos, ya que la validez siempre está relacionada con los fines de alguien y la utilidad que le proporcione. Éste es el tipo de validez externa, la cual se refleja en la medida en que la evaluación responde a los valores de la mayoría de los destinatarios; de no ser así, éstos quizá no la considerarán «válida», es decir, pertinente en el sentido de bien fundamentada, justificable o aplicable. Vista así la evaluación requiere proporcionar una explicación a unos destinatarios concretos, aumentando su comprensión por medio del contenido y la forma de presentación de las argumentaciones. La capacidad explicativa es el grado de persuasión de los destinatarios conseguido; en consecuencia, una evaluación puede ser «cierta» en el sentido convencional, pero no persuasiva para unos destinatarios concretos. La validez de la evaluación depende tanto de quien elabora el informe como de la que lo recibe.

La evaluación «naturalista» promueve que los destinatarios extraigan sus propias generalizaciones, dejando que cada lector interprete el estudio desde su propio universo de casos a efectos de comparación. En este proceso de generalización, el evaluador es responsable de la confirmación y comunicación de los hechos y enunciados «verdaderos», pero parte de la interpretación se escapa de sus posibilidades como aspecto final de la validez que sólo el lector conoce con seguridad y de la cual es responsable.

En la validez interna debe tenerse en cuenta que la evaluación busca promover explicaciones y comprensiones razonables *en un contexto dado*, por lo que la prueba de éstas no es la exactitud de la descripción de un hecho, sino que los destinatarios contemplen nuevas relaciones y puedan responder «preguntas pertinentes nuevas». La explicación y la comprensión son funciones del modo en que se codifica la información en la mente; la primera supone que existe una persona que la entiende a partir de un conocimiento ya presente.

La validez interna versa sobre enunciados causales específicos del pasado, en circunstancias específicas, por lo que no pretenden la extrapolación. La identificación de un acontecimiento concreto como responsable de ciertos efectos, requiere un importante conocimiento de base y un juicio de valor que muestra un ámbito de intervención, el cual se traslada al ámbito de los destinatarios para alcanzar una generalización superior.

- La imparcialidad; porque no basta ser objetivo

Anotamos anteriormente que una manera de demostrar la validez, desde la perspectiva cualitativa, consiste en comprobar la fiabilidad del observador en casos anteriores y constatar su carencia de sesgos. Decíamos también que el hecho de que la observación esté exteriorizada, sea especificada y repetible (perspectiva cuantitativa), no basta para conjurar posibles inclinaciones tendenciosas. Ahora, debemos agregar que una evaluación que evite las deformaciones y sesgos o que pretenda la objetividad desde el punto de vista cualitativo (calidad de la observación), no es suficiente sólo porque lleva consigo el aura de neutralidad.

Las personas evaluadas no quieren un evaluador neutral, que no se preocupe por los problemas. La postura desinteresada no nos da derecho a participar en una decisión que determina en gran medida la suerte de alguien. El evaluador ha de ser considerado como parte del proceso de evaluación; preocupado, interesado y sensible a los argumentos pertinentes; se trata de buscar ser imparcial más que simplemente objetivo.

Un evaluador imparcial es actor dentro de los acontecimientos, sensible a las argumentaciones e intereses para equilibrarlos, en lugar de no existir; pero también, como alguien que no toma partido de antemano a favor de una u otra postura. El evaluador puede remitirse a criterios objetivos para resolver los problemas, pero, cuando se discute su propia imparcialidad, no basta que dé pruebas de objetividad, debe demostrar su imparcialidad, señalando cómo, en el pasado, ha actuado en contra de sus propios intereses.

- El discurso evaluativo

Si las opiniones no pueden tener un fundamento irrefutable, tampoco deben considerarse completamente arbitrarias, como meras «intuiciones o conjeturas». Esta distinción crea un cisma entre el saber teórico objetivamente verdadero, por una parte, y la acción basada en motivos irracionales, por otra. En último extremo, este conflicto lleva a tildar de irracionales a quienes no coinciden con la propia perspectiva, encubriendo el desprecio de sus opiniones y, quizá, de su dignidad e intereses; justificando, incluso, la sujeción y la fuerza contra ellas.

La alternativa consiste en tratar como racionales a todos los hombres. Entre el autoritarismo conservador de la tradición y el autoritarismo liberal del científicismo, entre la certeza del fanatismo y la evasión de la responsabilidad

del escepticismo, se sitúa la deliberación racional. En el ámbito de la argumentación y en una esfera adecuada de la evaluación, debemos tomar en serio las opiniones de los demás, introduciéndolas en un discurso riguroso.

Partimos de la base de que los grupos de personas se adhieren a opiniones diversas con intensidad variable y que estas opiniones pueden ponerse a prueba en un discurso serio, el cual puede considerar desde hechos concretos hasta valores. El discurso racional consiste en dar razones, aunque no sean indiscutibles. En el ámbito de la acción, en el que hay pocas cosas claras, la motivación puede ser racional y la práctica razonable.

El evaluador debe hacer participar a sus destinatarios en un diálogo en el que empleen su razonamiento con toda libertad. Los destinatarios deben asumir la responsabilidad personal en la interpretación de la evaluación, dado que el razonamiento que se les presenta no es del todo convincente ni completamente arbitrario. Esto supone que el evaluador asuma también la responsabilidad personal de sus juicios, sin ocultarse tras un método ciego. Ambas partes deben poner en práctica su razón natural.

b) Coherencia y credibilidad: La estética

- La forma es fondo

El sociólogo Gusfield (1976) analizó estudios sobre el conductor bebido y la manera en que los informes influyeron en el cambio de imagen: del bebedor social, como problema civil, al de bebedor habitual y patológico, como problema de salud. Al analizar la retórica empleada en estos estudios —la forma de presentación de los datos para persuadir al lector de las conclusiones—, descubrió que la neutralidad del lenguaje científico para persuadir con la lógica, en la práctica concreta no era así, pues la valoración de estos estudios científicos se debía, en parte, al uso dramático del lenguaje, transformando la imagen del delincuente civil a paciente.

Gusfield mostró cómo los informes operaban como un instrumento retórico persuasivo, con una presentación narrativa pero con una estructura dramática progresiva, en la que la neutralidad al exponer la metodología contrastaba con la de los hechos y resultados, cuyo tratamiento las convierte en imágenes.

Aunque no todos los estudios de evaluación utilizan imágenes tan vivas, es frecuente que surjan problemas similares, ya que las representaciones, la estructura dramática y la forma de exponer una evaluación constituyen cuestiones importantes de la misma. Lo que a menudo consideramos pura cosmética, pueden influir en la forma de pensar y actuar de las personas.

¿Cómo operan estos elementos y cuál es su relación con el contenido o el «valor de verdad» de una evaluación? Los evaluadores utilizan esos elementos, aunque no siempre de manera consciente y en la misma medida. Schön (1979) sostiene que nuestro pensamiento sobre la política social está orientado por imágenes omnipresentes y tácitas que denomina «metáforas generativas». Éstas se transfieren de un marco de referencia a otra situación; se inducen cuando nos sumergimos en la experiencia del fenómeno. Esta consideración de A como B facilita mucho nuestra capacidad de diagnosticar y prescribir, aunque puede llevarnos a pasar por alto otras características importantes de la situación que la metáfora no capta. El evaluador debe ser consciente de sus metáforas generativas; la mejor forma de conseguirlo es analizar lo que decimos del contexto del problema.

- La trama: coherencia del informe

En una evaluación, en primer lugar, hay un conjunto de hechos, la realidad tal como es, que siempre será algo indeterminado. El evaluador se enfrenta con un universo ambiguo; gracias a diversas lentes sociales y psicológicas, representa esos hechos en un informe, el cual, en sí mismo, es un producto artificial. Como tal, tiene coherencia y forma, cierta clase de estructura estética, aunque la estructuración no sea del todo conciente.

Los lectores interpretan el informe y esa interpretación variará de uno a otro; si a los lectores les parece creíble, es más probable que asuman la postura de valor frente al objeto evaluado. Es más, los lectores pueden ser impulsados a la acción, dependiendo de su disposición y otras circunstancias, aunque el evaluador recomienda o no tal acción.

Visto así, el informe de evaluación tendrá cualidades estéticas, formas externas que susciten el interés, pero el aspecto fundamental de un informe será el presentar un grado mínimo de coherencia, es decir, que la evaluación narre una trama. Debe existir una sucesión, explícita o tácita, de hechos y, con mayor precisión, una interpretación de esos hechos, para que el lector utilice la evaluación como guía para valorar. Pueden aparecer recomendaciones, pero no son necesarias.

Existen al menos dos formas convencionales de contar la trama. Una consiste en presentar al evaluador como observador neutral, científico; en ésta, se describe el proyecto o los objetivos del mismo, el tratamiento, los resultados o efectos y las conclusiones. La segunda forma de llevar a cabo la trama consiste en que el evaluador permanezca próximo al desarrollo del programa, reflejando su «voz» como narrador al contar la trama con una descripción detallada de los hechos. Con una expresión emocionalmente cargada y una presentación narrativa. El primer enfoque se presta a la metodología cuantitativa y el segundo a la cualitativa, pero en ambos hay una ordenación de los hechos que configuran un relato, aunque muchos de ellos se den por supuestos y no se hagan explícitos. Cuanto más formal sea la presentación, más cosas se darán por supuestas.

Hemos de distinguir la «trama», que es una ordenación interpretativa de los hechos, básica en todas las evaluaciones y requisito previo para la valoración que haga el lector, de la forma dramática. Una trama evaluativa puede resultar más irrefutable, interesante y agradable por su forma dramática y otros elementos estéticos. El buen arte y la buena ciencia unidas conducen al lector a experimentar un hecho de modo parecido a como lo sintió el creador (Bronowsky, 1956).

Los hechos de la trama pueden presentarse de distintas formas dramáticas, pero todos los elementos estéticos han de contribuir a la coherencia general, ya que una mayor coherencia conduce a una mayor credibilidad por los destinatarios. Sin embargo, si la coherencia del informe no es realista, la credibilidad se pierde.

La trama difiere de una cronología de hechos porque implica inferencias e interpretaciones; los acontecimientos se integran entre sí y las partes se ordenan en el conjunto, de manera que proporciona la necesaria coherencia para una evaluación completa. Éste es el concepto clave: «coherencia», es decir, una conexión lógica y armoniosa entre cada parte del discurso, donde cada una no destruya ni contradiga el resto.

Con independencia de que una evaluación abunde en metáforas o en coeficientes, estructura dramática o eco-

nomía matemática, toda evaluación debe cumplir algo fundamental: contar una trama. Ésta puede ser explícita, trunca o implícita, pero siempre debe existir para poder extraer conclusiones. Con frecuencia, en las evaluaciones cuantitativas la trama se da por supuesta; se asume la existencia de un programa de algún tipo, una serie de acontecimientos, y que los instrumentos de la evaluación miden los resultados de ellos. El objetivo del diseño experimental consiste en favorecer la demostración de que ciertos acontecimientos son las causas de los cambios observados. La estética se encuentra en las inferencias, el diseño experimental, la estadística, etcétera.

En la evaluación cualitativa, los acontecimientos se representan de forma personal, y no se dan por supuestos. La estética está en las imágenes y en la estructura dramática, con datos que proceden de la observación directa en relación con categorías cotidianas, en lugar de derivarse de interpretaciones de instrumentos sobre la base de categorías científicas. La trama presentada moviliza al lector y, en igualdad de condiciones, cuanto mejor sea la presentación estética de la misma, más se movilizará al lector.

- Entre la estética y la autenticidad

Contemplamos nuestras vidas en forma de escenarios y argumentos; de imágenes configuradas en el lenguaje de nuestros pensamientos cotidianos. Éstas constituyen la trama que compone nuestra mente y memoria.

La verdad literal suele ser confusa e insignificante. Debe convertirse en «ficciones plausibles» o ilusiones necesarias para el significado humano. Así, las interpretaciones estéticas se convierten en búsquedas de significado de los acontecimientos humanos. Sin embargo, la evaluación no es ficción o no debe serlo. Las afirmaciones que se hacen respecto a las artes, incluso al arte documental, no tienen porque ser las que den forma a la evaluación. De un informe de evaluación esperamos mayor veracidad que de una novela o película.

La forma artística hace que un informe de evaluación sea más comprensible en términos de consistencia, coherencia, economía y elegancia; pero es innegable que el significado artístico puede oponerse, a veces, al literal, en tanto que los usos inadecuados de la metáfora, los hechos erróneamente reconstruidos o los datos omitidos pueden desorientar al público. En ocasiones, la verdad y la belleza son incompatibles; más aún, por encima de la veracidad de la evaluación debemos preguntarnos si ésta es equitativa respecto a las personas que representa. Una evaluación puede verse gravemente amenazada si se comprueba que uno de sus elementos es falso o de origen discutible, como descubrir que el evaluador no ha experimentado en realidad la situación.

Aunque las imágenes y la forma sean necesarias para transmitir significados complejos, si se produce un conflicto entre verdad y belleza, la primera debe predominar en la evaluación; ésta no es ficción. El equilibrio entre verdad y belleza es posible; podemos omitir ciertos hechos para que el informe sea más coherente, más legible, pero sólo sacrificaríamos una pequeña verdad a cambio de una belleza de gran magnitud. Pueden permitirse libertades en la estructura dramática siempre que no se modifique la trama evaluativa.

Los estudios cuantitativos no se libran de este conflicto; las secciones dedicadas a la metodología, en la mayoría de los estudios, están redactadas como una reconstrucción mínima y formal, más que desde la forma real de recoger, analizar e interpretar los datos. Esta reconstrucción debe tener un límite, fijado en los puntos donde la historia de la evaluación se modifica de manera significativa; por ejemplo, donde los destinatarios deben supo-

ner que se adoptaron las precauciones habituales en la recogida de datos, cuando en realidad pudieron no haberse considerado; o en el tratamiento de los datos, donde se dan por hecho algunos supuestos cuya pertinencia podría cuestionar la aplicación de ciertas técnicas. En los casos concretos en los que verdad y belleza se oponen, la primera es más importante que la segunda, y la justicia, más importante que ambas.

c) Justicia

¿Qué hace un evaluador ante la tarea de evaluar un programa educativo? Puede acudir a los alumnos, a los profesores, a los directivos, a los empleadores, a los padres de familia o a las autoridades educativas; puede optar por entrevistas, observaciones, cuestionarios, escalas, test estandarizados, según la información que desea obtener —actitudes, opiniones, auto conceptos, juicios—, y a quien juzgue más adecuado acudir; puede diseñar su propio estudio o la aplicación de algún modelo de evaluación; puede desarrollar sus propios juicios o solicitar la colaboración de expertos en el programa; podría hacer muchas cosas.

En las decisiones del evaluador influyen un conjunto de factores, uno de los más importantes es la concepción de justicia, tácita, por regla general, que tengan él y el patrocinador de la evaluación. La influencia es compleja y nada directa, no es una deducción de la concepción de la justicia; la conexión es más vaga, más implícita, pero en absoluto más influyente. La concepción dominante de justicia opera como marcos de referencia que distribuyen el peso de los argumentos, limitan los enfoques que se adopten y las actividades que se consideren justificadas.

Las técnicas y las prácticas de evaluación no forman, en sí mismas, parte de una determinada teoría de la justicia. Nuestra concepción de justicia no está en la regresión múltiple o en la entrevista, sino en el razonamiento que nos lleva a optar por una u otra, por ejemplo, nuestra creencia en los indicadores o en la necesidad de que en la evaluación estén representados los intereses de diversos sectores. Si el evaluador cree que puntuaciones más altas son reflejo de un mayor aprovechamiento y de un mejor trabajo escolar, que éste se traducirá en una mejor formación, en mayores posibilidades de empleo, en una mejor retribución salarial y una mayor satisfacción profesional; es decir, está convencido de los tests normalizados por cuanto valor predictivo encierran, sin duda utilizará las puntuaciones como criterio de éxito del programa. Por el contrario, si su creencia está en la necesidad de recoger los intereses e impresiones de los estudiantes en torno a la calidad del programa y los efectos en sus vidas, la evaluación que llevará a cabo será muy diferente. El hecho de que se representen intereses diversos es una cuestión que atañe a la teoría democrática y a una concepción de justicia.

La evaluación es una actividad política por naturaleza. Presta sus servicios a los responsables de las decisiones, se traduce en redistribuciones de recursos y justifica que unos reciban ciertas cosas y otros otras. Está íntimamente vinculada con la distribución de los bienes básicos en la sociedad. Es algo más que un enunciado de ideas; se trata de un mecanismo social para la distribución. La evaluación no sólo debe ser veraz, sino también justa; ésta es una norma importante con respecto a la cual juzgar la evaluación. Una teoría de la justicia propia del evaluador no determina un único enfoque de la evaluación, pero sí limita las opciones para su elección y le utilizará para justificar el o los enfoques adoptados.

- Utilitarismo

Según Rawls (1971), la ética utilitarista estipula que una sociedad es justa cuando sus instituciones están organizadas de manera que se consiga el máximo balance neto de satisfacción, teniendo en cuenta el conjunto de los individuos. El principio de utilidad consiste en elevar al máximo ese balance de satisfacción. El utilitarismo requiere la existencia de una medida o índice común de satisfacción que haga posible efectuar cálculos cuantitativos. En educación, esta medida común está constituida casi siempre por las puntuaciones obtenidas en tests normalizados.¹⁵

El enfoque utilitarista de la justicia considera que no procurar el máximo bien es, como mínimo, ineficaz, poco inteligente e incluso irracional. En la ética utilitarista, es *inmoral*. El efecto de una teoría de este tipo consiste en la división de los juicios morales en dos clases diferentes, los relativos al «bien» que constituyen una clase de juicios que pueden especificarse sin referencia a lo correcto; y, los que comprenden el «derecho», es decir, la distribución de los bienes. En la economía moderna, muy dependiente del pensamiento utilitarista, el interés se centra en incrementar la producción total y no en la distribución de los bienes. En la evaluación utilitarista, se resalta el incremento de las puntuaciones de los tests y no la distribución de esas puntuaciones.

En la justicia utilitarista, que busca llevar al máximo la satisfacción total, los deseos de cada persona se equiparan con los de otros, si alguien tiene mayores aspiraciones, tiene derecho a más, por lo que es posible suprimir satisfacciones de quienes tienen menos. Este tipo de transacción es una de las causas del fracaso de la economía moderna en los países en desarrollo, donde el incremento total de la riqueza en nada supone la mejora de la parte que a cada uno le corresponde. La estabilidad de las satisfacciones de las clases inferiores en beneficio del aumento en las superiores, es coherente con la justicia utilitarista.

En educación —como se tiene en cuenta la puntuación neta final— la disminución del bien (rendimiento) en una persona se compensa con el incremento de otra. Los estudiantes de clase social superior tienden a incrementar al máximo sus puntuaciones de rendimiento y elevar su posición social, aunque sea a costa de los alumnos de clase inferior. Todos tienen libertad para aumentar su propio bien y, como lo justo consiste en elevar al máximo el bien, las acciones de la clase social superior son al tiempo buenas y justas. El utilitarismo, en cuanto sistema de justicia, lleva consigo la tendencia a favor de la clase alta.

Cuando la medida común se convierte en indicadores de tests normalizados de aprovechamiento, el problema se complica, porque esos mismos tests pueden estar sesgados desde los puntos de vista social y racial. La justicia utilitarista no coincide con

¹⁵ Asociar a mayores calificaciones mejores oportunidades, es el principio de una de las recomendaciones de la UNESCO: El acceso a la educación superior debe basarse en el mérito. En su opinión se trata de un principio de equidad: «De la elite al mérito», aunque es necesario precisar que se trata del mérito al alcance de unos cuantos, es decir, de una elite.

muchas sensibilidades morales:

«En el utilitarismo es esencial que todo se encuadre en un sistema de aspiraciones, de manera que pueda cumplirse la justicia. Todo debe reducirse a una unidad de medida que haga posibles las comparaciones. El método básico de comparación es el del «espectador imparcial» utilitario. Al ser imparcial y simpatizar con todas las partes, el espectador (evaluador de necesidades) organiza todas las aspiraciones (necesidades) en un sistema coherente de aspiraciones (objetivos). Sopesa y equilibra la intensidad de las aspiraciones y les otorga el peso adecuado en el conjunto del sistema (evalúa). Después, el administrador o legislador (el omnipresente responsable de las decisiones) ajusta los medios limitados con el fin de maximizar la satisfacción de aquellas aspiraciones. El resultado es una administración eficaz con la máxima satisfacción posible». [House, 1997: 116]

No considerar las diferencias entre las personas, es esencial para que la justicia utilitarista determine lo que se debe y conviene hacer. Ya que la esencia humana consiste en la acción racional que maximiza la utilidad y como las aspiraciones de las personas respecto a toda clase de satisfacciones son ilimitadas y los medios para realizarlas siempre son escasos, el problema consiste en descubrir el sistema que pueda emplear los medios escasos para lograr la máxima satisfacción. El bien último consiste en conseguir la mayor utilidad.

• Pluralismo/ Intuicionismo

Esta segunda teoría de la justicia, afirma que existe una familia irreductible de primeros principios que deben sopesarse entre sí buscando el equilibrio más justo entre ellos (Rawls, 1971). A diferencia del utilitarismo, aquí no hay un principio fundamental, que sirva para determinar los pesos que se asignen a los principios últimos. Existen unos primeros principios por medio de los cuales se efectúan los juicios sobre la justicia, pero no existe ningún método o conjunto explícito de reglas de prioridad para sopesar entre sí dichos principios.

La mayor parte de las ideas de justicia de «sentido común» son de este tipo. Por regla general, hay distintos grupos de preceptos que se aplican de manera intuitiva a problemas concretos de justicia y dentro de áreas definidas. Esta aplicación equilibra los principios fundamentales de distinta manera, ya que la costumbre y los intereses de las partes implicadas conducen a otorgar pesos distintos. Este equilibrio intuitivo entre los principios no proporciona medio alguno de juzgar la justicia de las prácticas cotidianas.

El intuicionista espera que las personas se pongan de acuerdo en los principios y en algún procedimiento que permita otorgar pesos. Sostiene que no existe ninguna concepción ética suprema en la que se funden esos pesos, pues la complejidad de los hechos morales es demasiado grande para que un principio dé cuenta de ellos.

En el modelo de evaluación de la crítica artística, el evaluador aplica principios a los que ha llegado a través de su propia experiencia y preparación; por lo que cada evaluador tendrá su propio conjunto de principios que aplicará de manera intuitiva a una situación dada. También el modelo de evaluación profesional supone el empleo de un conjunto de principios a menudo aceptados de antemano por los expertos, quienes aplican criterios establecidos, y quizá otros, de forma intuitiva. En ambos enfoques los criterios, los principios orientadores últimos y los pesos proceden del juicio profesional. En cambio, los modelos de evaluación cuasijurídico y de estudio de casos suelen derivar sus principios y valores de la participación de las personas implicadas en

el programa. Por supuesto, al seleccionar y resaltar algunos aspectos y puntos de vista, inevitablemente, en detrimento de otros, entran en juego los principios del propio evaluador.

Este enfoque de la justicia no sólo es pluralista en el sentido filosófico de juzgar sobre la base de principios diversos, sino también en el sentido político de representar intereses políticos diferentes. Los juicios de los participantes y del evaluador se equilibran casi siempre de manera intuitiva. Esta teoría de la justicia es la que más se acerca al sentido común, pero deja sometida la evaluación a cualesquiera principios y valoraciones que se les ocurra utilizar a los jueces, con independencia de quienes se trate. En un extremo, existe el peligro de que el proceso de juicio se rijan por principios profesionales y, en el otro, en que se considere tan buena la opinión de uno como la de cualquier otro. Ninguno de los extremos coincide con la idea de justicia de la mayoría.

• Justicia como equidad

La más reciente de las teorías modernas sobre la justicia es la de Rawls (1971): La justicia como equidad. A diferencia del utilitarismo, la «justicia como equidad» asume que siempre existe una pluralidad de fines y una distinción de personas, que impiden combinar todas las aspiraciones en un sistema. En primer lugar, hay que llegar a un acuerdo que permita repartir el bien y saldar las disputas que surjan. Más tarde, acordados los principios de reparto, los individuos tienen libertad para determinar su propio bien y tratar de conseguirlo, pero siempre de acuerdo con los principios aceptados que determinan lo que se ajusta a derecho.

La concepción general de justicia de Rawls es la siguiente: «Todos los valores sociales —libertad y oportunidad, ingresos y salud y las bases del respeto a sí mismo— se reparten por igual, salvo que la distribución desigual de alguno, o de todos estos valores beneficie a alguien» (Rawls, 1971: 62, citado en House).

Los principios específicos de justicia para las instituciones y convenios sociales son: Primero, toda persona ha de tener igual derecho a los más amplios sistemas de libertades básicas, compatible con un sistema semejante de libertad para todos; y, segundo, las desigualdades sociales y económicas han de organizarse de manera que: a) beneficien a los menos agraciados, salvado el principio de justicia, y b) estén subordinadas a servicios y empleos abiertos a todos en condiciones de equitativa igualdad de oportunidades (Rawls, 1971: 302-303, citado en House).

Las reglas de prioridad de los dos principios de la justicia especifican que el primero siempre antecede al segundo; es decir, se impulsan al máximo las libertades básicas con independencia de los beneficios económicos y sociales y, sólo entonces, pueden abordarse las desigualdades en estos ámbitos. Estas desigualdades, sólo pueden permitirse si benefician a los *menos* favorecidos de la sociedad y no pueden aceptarse transacciones que afecten a las libertades básicas a cambio de beneficios sociales y económicos.

Si observamos a la evaluación como mecanismo redistributivo parece razonable que preste atención a la justicia como equidad. Las libertades básicas que protege el primer principio son las libertades políticas, la de expresión y reunión, la libertad de conciencia y la de pensamiento, libertad de personas y propiedades, y otras, pero el bien primario más importante es el respeto a sí mismo. Sin él, la persona no podrá creer que merezca la pena tratar de dar cumplimiento a su propio plan de vida, cualquiera que sea. En tal caso, su vida carecerá

de sentido. La rebaja involuntaria o abandono de las aspiraciones en provecho de otros —efectos del utilitarismo al maximizar el bien común— reduce el fundamento del propio respeto a sí mismo, y en la justicia como equidad no admite esta situación.

El primer principio puede aplicarse a la evaluación tanto en los propósitos del evaluador como en la forma de llevarla a cabo, aunque, tras decidir que el respeto a uno mismo es un derecho que precede a cualquier otra consideración, con independencia de las pretensiones del programa o de sus patrocinadores, tal aplicación lleva consigo una serie de juicios intuitivos y a dificultades ante circunstancias específicas. Si la información lesiona el respeto a sí mismo de la persona implicada, no debe incluirse en el informe de evaluación, con independencia de su influencia en la calidad del proyecto, ya que debe protegerse los derechos de los individuos antes que el beneficio general de la evaluación. Sólo podría violarse este principio con una transacción entre este derecho y otro de igual importancia.

El segundo principio puede aplicarse como criterio del programa o como criterio de la misma evaluación: las desigualdades sociales y económicas sólo son justas cuando benefician a los menos favorecidos. En la justicia como equidad, no se considera que las desigualdades en los talentos naturales tengan que dar derecho a mayores aspiraciones materiales, salvo que se empleen en beneficio de los menos dotados. En cierto sentido, el contrato que surge de la «posición original» consiste en un acuerdo para compartir la suerte y la desgracia, como en una familia: sus miembros no aumentan su suerte al máximo a expensas del menos favorecidos.

En el campo de la evaluación, mientras que el enfoque pluralista/intuicionista buscaría recoger los puntos de vista de todos los implicados, el enfoque de justicia como equidad se aseguraría de que los puntos de vista de los menos favorecidos tuvieran prioridad respecto a los demás y, examinado el problema desde la perspectiva de los menos favorecidos, la prioridad pasaría a quienes ocupaban el segundo lugar entre los menos favorecidos.

Durante la investigación me ha animado el interés de motivar un cambio en la perspectiva de la evaluación universitaria; interés que sólo sería viable si conseguía plantear el estudio como una reflexión participativa sobre la calidad de la evaluación y su papel ante los principios y objetivos de la universidad pública, es decir, examinar las prácticas institucionales de la evaluación a partir y con los propios participantes.

Ésta es la razón por la que el problema de investigación se sitúa en la perspectiva de los participantes, no sólo para recuperar su percepción sino para promover la mejora de su comprensión, a partir del conocimiento y la reflexión que pudiéramos alcanzar en torno a las formas en las que se lleva a cabo la evaluación universitaria y la influencia en ésta del contexto en que se lleva a cabo; las expectativas, beneficios y expectativas que genera la evaluación en los responsables, realizadores y destinatarios; y los procesos críticos, las características y eventos más significativos que ocurren dentro y como consecuencia de las prácticas institucionales de evaluación.

La contribución del análisis de los referentes teóricos sobre la evaluación que ofrece este capítulo, ha consistido en ofrecer un puente entre el diseño del estudio y su realización, en sentar un punto de partida para iniciar la búsqueda de información, una plataforma desde donde promover la reflexión sobre lo que se evalúa y la manera de

llevarlo a cabo, sobre las normas que atiende la evaluación universitaria y cómo éstas se integran en la cultura institucional y la percepción de los participantes.

Desde los retos que se le presentan a la evaluación moderna y ante la reciente pero intensa formalización de los procesos de valoración de y en las universidades mexicanas, observamos que se trata de prácticas sobre las que se ciernen los más diversos, y hasta contradictorios, objetivos de calidad para la educación. Una evaluación universitaria hasta presuntuosa en su autoridad para dirigir la acción y distribuir los recursos, pero ignorante de los riesgos de causar más daños que beneficios si no se cuida que ésta no sólo sea veraz y creíble, sino también justa.

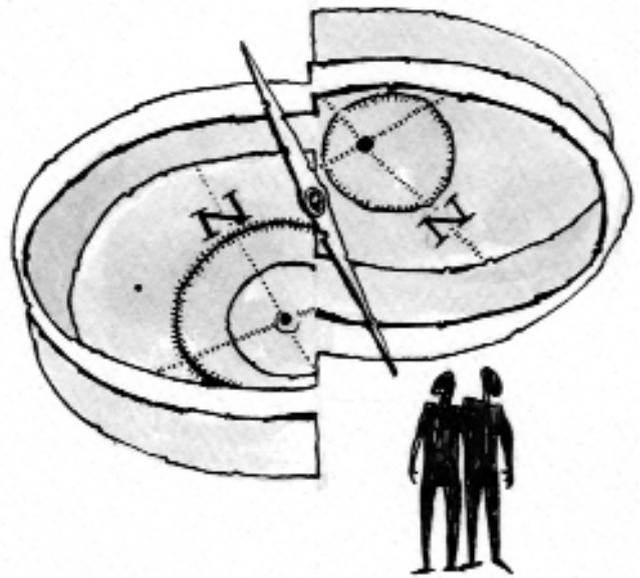
Una evaluación que se ha conformado con los enfoques de análisis de sistemas, de objetivos y de decisión, para privilegiar la eficacia, la eficiencia, la productividad y el control, en detrimento de un objetivo que, al menos para las universidades, se antoja superior: Representar la pluralidad de intereses. Una evaluación universitaria que no obstante los evidentes problemas que presenta ante las selecciones de las normas apropiadas y la realización de comparaciones adecuadas, se niega a asumir el reto de adoptar y adecuar otros enfoques que favorezcan la atención a las diversas perspectivas de interés. Si la incorporación reciente del enfoque de revisión profesional, pudiera contravenir estas observaciones, basta echar una mirada tanto a la forma en que surgen estos grupos de profesionales como a la práctica real que sostiene sus procesos de evaluación para la acreditación de programas educativos; pero de esto, ya se revisará más adelante desde la perspectiva de los propios participantes.

¿Qué decir de los criterios con los que se conducen las prácticas institucionales de evaluación en la universidad? Al terminar la revisión de los primeros conceptos en torno a los criterios de utilidad, factibilidad, honradez y precisión, pensé en que, todos por igual, constituyen las más importantes lecciones para hacer que la evaluación deje de ser un trampolín por la medalla y por los recursos. Sin embargo, el estudio de los fundamentos y reflexiones de los criterios principales de la evaluación, me advirtió que así como la evaluación institucional está burocratizada por intereses políticos y económicos, la realización restauración o descomposición de sus fines educativos descansa en las creencias, hábitos e intereses personales de los participantes. Sólo pensemos en la noción de justicia que subyace a los mecanismos de evaluación ligados al financiamiento extraordinario, como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, donde autoridades educativas y funcionarios universitarios sólo buscan el máximo beneficio, en detrimento de las aspiraciones de las universidades y de las escuelas con menores capacidades y recursos para competir.

Vista así, la evaluación universitaria requiere de proyectos que, en lugar de buscar su

renovación desde nuevos lineamientos y reglamentos, promuevan la actualización y más aún la reestructuración de conocimientos, actitudes y valores de los responsables y realizadores de la evaluación, de manera que descubran y se comprometan con nuevas decisiones para hacer de la evaluación una brújula para el progreso institucional y el desarrollo profesional.

Ésta investigación perfila sus objetivos en este sentido, pero también, si hemos de buscar que las prácticas institucionales de evaluación se inscriban en una perspectiva renovada y moderna, como elemento de ayuda para hacer la mejor elección, es necesario abordar el problemático panorama de las «opciones» para la calidad en la educación superior. El capítulo que sigue guarda este propósito.



Capítulo VII

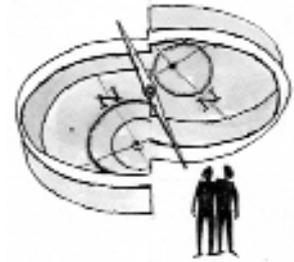
Calidad de la educación superior

«Calidad... todos sabemos lo que es, pero nadie sabe decir lo que es. Pero esto es una contradicción. Hay cosas que son mejores que otras. O sea que tienen más calidad. Pero cuando tratamos de decir en qué consiste la calidad, aparte de las cosas que la tienen, se nos esfuma. No nos queda nada de que hablar. Pero... si no podemos decir en qué consiste la calidad ¿cómo podemos saber siquiera que existe? Si nadie sabe lo que es, entonces, para cualquier efecto práctico, no existe. Pero resulta que, para todos los efectos prácticos, la calidad sí existe. Si no, ¿En qué se basan las calificaciones? ¿Por qué la gente está dispuesta a pagar verdaderas fortunas por unas cosas mientras echa otras al cesto de la basura? Evidentemente hay algunas cosas que son mejores que otras; pero ... ¿en qué consiste su 'mejoridad'?... Y así podemos seguir y seguir haciendo girar nuestras ruedas mentales o, más bien, haciéndolas patinar porque no encuentran terreno firme para ejercer tracción y avanzar... ¿Qué demonios es la calidad? ¿En qué consiste?»

Pirsig, 1974

«..., Entonces será cierto, si son tantos los que han estado de acuerdo en escribirlas y los que no tienen otra alternativa que recibirlas, a no ser escribirlas también, Deberías saber que estar de acuerdo no siempre significa compartir una razón, lo más normal es que las personas se acojan a la sombra de una opinión como si fuera un paraguas».

José Saramago,
El hombre duplicado



7.1 Calidad: ¿Qué demonios es? ¿en qué consiste?

El tema de la calidad de la educación, aunque controvertido, sigue siendo foco de atención de administradores, alumnos, profesores e investigadores, quizá por la mayor conciencia y expectativa sobre la relación entre la educación y el desarrollo de las sociedades y las personas. Hay quienes sostienen que la calidad de la educación no es un concepto abstracto, sino bien definido y susceptible de ser medido; no obstante, revistas especializadas llevan largos años dedicándole un apartado especial y muchas universidades lo hacen con centros de investigación, planes y programas de estudio, lo que evidencia su complejidad y la dificultad de contar con soluciones definitivas. Desde diversas posiciones los estudiosos confrontan concepciones, métodos e índices que prometen resolver o dar salida ante cada nuevo «obstáculo» para arribar a la calidad. Las nociones de calidad y educación no son sencillas o evidentes, pues cada persona parece tener un singular punto de vista y, en algunos casos, se sostiene que no hay manera de unificar las opiniones al respecto.

7.1.1 Conceptos y antecedentes

Varios autores coinciden en la complejidad y relatividad que encierra el planteamiento de la calidad en educación. Landa y Santini [1992], afirman que todavía no se cuenta con patrones incontrovertibles de referencia que sirvan para reconocer la educación de buena calidad. Por su parte, Arredondo Galván [1983] anota que el término calidad, al implicar una característica valiosa o significativa, se relaciona con la esfera axiológica; esto es, cuando se determina la calidad de una cosa, se emite un juicio de valor. A esto habría que agregar que los valores se caracterizan por su irrealidad, ya que no existen por sí mismos y necesitan un depositario, un objeto real al cual conceden una cualidad [Frondizi, 1962].

Tedesco [1986] señala que este término es «elusivo» y que las dificultades para definirlo se originan en su naturaleza abstracta; sostiene, también, que su nivel de gene-

ralidad, al abarcar los numerosos aspectos involucrados en el proceso educativo, impide su caracterización conceptual. Por ello, sugiere que para juzgar cualitativamente a la educación, conviene particularizar el nivel de análisis mediante la limitación del objeto, cuya calidad se pretende evaluar y considerarla dentro del contexto histórico y sociocultural en que se inscribe.

Para De Allende [1992], las circunstancias de abstracción y generalidad implicadas en la calidad de la educación, generan dificultades para elaborar definiciones a nivel de planes y programas. Sugiere el nivel de proyectos como categoría donde es factible y necesario adscribir la calidad, bajo un aspecto limitado de la realidad educativa que proporcione sustento y existencia concreta a la cualidad (valor) que se desea evaluar o lograr. Como no existen criterios universales válidos para considerar la calidad de la educación, los componentes y cualidades que se consideren habrán de tener un marco temporal y espacial, es decir, ligarse a un contexto histórico y social determinado.

En esta perspectiva de mayor pragmatismo y certidumbre se ubica postura de Gago Huget, quien sostiene que la «calidad tiene que ver con aspectos, rasgos o atributos distintivos de algo o alguien, es decir, aquellos elementos que son característicos e inherentes a la identidad de un ente. Lo importante es saber cómo es la buena calidad de la educación superior, pues aquí el adjetivo (buena o excelente) constituye el puerto de llegada». Agrega que de muchas formas puede definirse lo que es la calidad y ninguna de ellas será plenamente aceptada. Lo mismo ocurre casi con cualquier concepto; por ende, basta con una definición convenida y aceptada en términos generales, dejando de lado algunas reservas. Finalmente sugiere que aunque pareciera que cada quien tiene su versión, por lo general se acepta que algo es bueno cuando ese algo hace lo que se espera que haga, lo que implica asociar el concepto de buena calidad con las ideas de correspondencia y conformidad con los requerimientos establecidos mediante un acuerdo entre usuarios y prestadores de servicios. [Gago, 2002: 39 y 62]

El mismo autor señala que la calidad de algo es «la síntesis de sus atributos, sus rasgos, sus elementos y sus expresiones más características, todos ellos juzgados a la luz de una escala que distingue lo positivo de lo negativo, mediante diferentes juicios de valor. Lo anterior, que es un enunciado arbitrario, requiere algunos complementos que permitan trabajar u operar con la palabreja de marras. Calidad, sola y a secas, es un sustantivo que puede tener distintos calificativos. Decir que algo es 'de calidad' es una obviedad, pues todo es de calidad, así sea malísima. El aspecto clave de la evaluación radica en el adjetivo que ha de agregarse al sustantivo 'calidad'. Encontrar el adjetivo más adecuado; es decir, la calificación correcta y verdadera de la calidad de algo es el propósito de la evaluación». [Gago, 2002: 39]

Álvarez *et al* [1997] presentan un interesante recuento de cómo el discurso por la evaluación de la calidad de la educación —de la calidad como eficacia, a la calidad como eficiencia y de ésta a la noción actual de la calidad en educación—, con sus actuales características ideológicas, socio-económicas y políticas, comienza a estructurarse en las décadas de los sesentas y setentas. Refieren que al inicio las políticas impulsadas en el sector educativo por generar su crecimiento, con base en la teoría del capital humano que percibía la educación formal como la principal promotora de la movilidad social y factor del desarrollo económico, sustentaron su eje discursivo en la frase promocional «igualdad de oportunidades». En México, con su demanda permanente y creciente, este discurso vino como anillo al dedo para la expansión del sistema; crecimiento que trajo consigo un cúmulo de proble-

mas, como la construcción de nuevas unidades, la diversificación de la oferta educativa, la contratación de profesores y administradores. Todo, en tiempo record, lo que amplió el campo de trabajo para los administradores y planificadores que buscaban la racionalidad económica y social.

En este escenario y bajo el impulso de los organismos internacionales, el énfasis se depositó en la eficiencia, interpretada en nuestro austero contexto, como producir más con menos y, además, cuidar que los resultados no fueran peores o inferiores a los que hasta entonces había «producido» la escuela. La expansión y el mejoramiento de la educación, en consecuencia, tenía como referente directo la inversión realizada en el sistema y ésta, a su vez, constituía un indicador de calidad a la hora de analizar los resultados.

A principios del siglo pasado, concretamente en los Estados Unidos, la eficiencia cobró carta de ciudadanía en el ámbito escolar imponiéndose como una ideología educativa por la presión que los medios de comunicación ejercieron a través de artículos y campañas, pagadas por los líderes financieros del país quienes desplazaron a los pequeños comerciantes y asalariados, que eran los hasta ese momento habían influido en la escuela. Por otra parte, el control y la administración de las escuelas dejaron de ser tarea de educadores y/o profesores, para dar paso a los nuevos expertos en la materia: los administradores. [Bowles y Gintis, 1985 citados en Álvarez et al, 1997]

En 1909, Ayres publica el primer estudio que muestra a la institución escolar como una fábrica, aplicando los valores y prácticas industriales en el análisis de la actividad educativa. Por vez primera, mide la «eficiencia relativa» de la escuela, desarrollando el «índice de eficiencia», el cual relaciona a los alumnos que ingresan y los que salen de la institución, estableciendo una comparación como si tratara de materia prima y productos del proceso industrial; la expresión porcentual de la relación permitiría comparar lo ocurrido en diferentes centros. Por otra parte, califica la correspondencia de edades con los grados escolares, considerando ineficiente a una escuela —en sí y en su relación con las otras— de acuerdo con la cantidad de alumnos por edad/grado, el número de años que estuvieran en la escuela, la repetición de cursos y los costos para el proceso. [Citado en Álvarez et al, 1997]

Con estas ideas, el problema educativo se convierte en problema de economía; se trata de determinar en qué forma la unidad de trabajo de la planta escolar puede devolver el mayor dividendo sobre la inversión material de tiempo, energía y dinero. Un sistema educativo eficiente será aquel que pueda demostrar una alta productividad. Esta eficiencia, medida a partir del número de alumnos que terminaban exitosamente los cursos, recibió el nombre de eficiencia interna para diferenciarla de la eficiencia externa, la cual tendría que asociarse al logro de los objetivos asignados por la sociedad a la escuela.

Al comenzar la década de los setenta, particularmente con la crisis del petróleo en 1973, la eficiencia retorna hacia la eficacia, con un matiz que permitía volver la mirada hacia lo cualitativo del sistema educativo, hacia el cumplimiento de los fines más amplios de la educación o, dicho bajo la misma óptica, hacia la eficiencia externa. El discurso de la eficacia, que enfatizó la mejora de la escuela, fue presidido por una concepción de la educación que dejaba atrás la «escolarización» para privilegiar la formación integral del individuo durante toda su vida: La educación permanente. Una escuela eficaz tendría que atender las necesidades de mano de obra emanadas del aparato productivo. Aún cuando la eficacia representaba un giro hacia lo cualitativo, su evaluación siguió incluyendo criterios cuantitativos como índices de tránsito escolar, tasas de graduación, aprovecha-

miento promedio, costo por alumno graduado, y promovió la incorporación y combinación de tecnologías para mejorar el rendimiento del proceso de enseñanza y finalmente, la eficacia de la gestión. También, esta nueva concepción de la educación determinó un apoyo importante a la educación no formal y recurrente, puesto que si el proceso de formación del individuo puede darse a lo largo de toda su vida, no se requiere estar en edad escolar para adquirirlo. Con ello, la perspectiva de la eficacia comenzó a demandar más recursos y entró a competir por un mayor gasto social con sectores como salud, vivienda, servicios y transporte.

El discurso de la eficacia había orientado la política educativa durante casi una década; sin embargo, el aumento sostenido del desempleo y el hecho de que la escuela «produjese» una importante cantidad de egresados que no encontraban trabajo, determinó que la escuela era responsable de la nueva situación. Ante la mirada de políticos y empresarios seguía siendo «ineficaz», ya que las fallas no estaban en la estructura económica, sino en el sistema educativo por no sabía adaptarse a las necesidades cambiantes del mercado de trabajo. Ser eficaz ya no era suficiente, era necesario elevar los niveles de calidad, producir mejores egresados, es decir, capaces de responder adecuadamente a la dinámica del mercado de trabajo.

Una nueva era discursiva se inauguraba bajo el slogan de la «calidad de la educación». Durante los ochentas se imponen con fuerza creciente la implantación de medidas destinadas a la selección de los aspirantes y la contratación y formación de profesores de «calidad»; la estrategia fue contar con una mano de obra calificada para aprovechar las ventajas de las innovaciones tecnológicas y pudiera funcionar como enlace entre la escuela y los nuevos requerimientos productivos de la sociedad. El nuevo axioma es: los individuos para que sean de calidad, deben ser formados por un personal de calidad. Hoy, como un reflejo de las políticas neoliberales, el énfasis de la eficiencia se vuelca hacia la llamada eficiencia terminal; es decir al aumento de la productividad de los sistemas educativos, buscando incrementar el número de egresados en relación a los que ingresaron, con el menor tiempo posible dentro de la escuela y una formación certificada por un ente externo.

El modelo del estado de bienestar se ha terminado, y la operación de mecanismos de evaluación y calificación de las instituciones de educación superior están en su apogeo. La evaluación de los diferentes índices de eficiencia terminal se ha convertido en una necesidad para ser considerada como una institución de calidad y poder acceder a canales selectivos de asignación de recursos. Para una economía abierta lo importante es ser competitivos con otros países y es fundamental «mejorar» la escuela, es decir, «mejorar» su productividad o su eficiencia terminal. La calidad asociada a la eficiencia tiene una fuerte conexión con la selectividad y la estratificación: profesionistas de élite para una clientela selecta que demandan los más altos estándares y profesionistas con características inferiores para consumo del mercado interno, de manera que subsistan las expectativas de movilidad social de las masas y la escuela siga cumpliendo su función como mecanismo de selección.

En este panorama aparecen los indicadores que pretenden medir la calidad, con énfasis en los procesos y resultados, y así, la eficiencia de las instituciones educativas; aunque su aplicación principal ha girado en torno a la asignación de una mayor cantidad de recursos, en donde haya sido demostrada su eficiencia en términos de rendimiento, o con apoyos económicos para los «mejores estudiantes», como una manera de «compensar» las diferencias de los grupos marginales. La preocupación actual, sin subestimar el debate sobre los procedimientos y el significado de los indicadores, se centra en lo que se hace con los resultados de esta medición y en el

uso de estos indicadores para legitimar decisiones a partir de posibilidades económicas y políticas, cada vez más alejadas de los argumentos técnicos por mejorar la calidad de la educación. [Álvarez et al, 1997]

Este recorrido nos sitúa en una perspectiva más amplia frente al problema de los contenidos de la calidad en la educación, desde la cual podemos ensayar algunas reflexiones al mirar el reduccionismo de ciertas propuestas, por ejemplo, las que se ligan a la responsabilidad de los administradores o planeadores, como: «El concepto buena calidad implica las nociones de aceptación y satisfacción; también significa que la buena calidad tiene una relación de dependencia con las expectativas y las preferencias. Un atributo de la calidad, entonces, es la medida en que se alcanzan los propósitos y objetivos de una función o de una misión. Quienes viajan por esta ruta suelen orientarse con la estrella de la eficacia, cuya luz ilumina el trayecto para cumplir las promesas». [Gago, 2002: 63]

7.1.2 Enfoques y perspectivas de la calidad

Sin una idea demasiado clara de qué se entiende por calidad de una institución universitaria, cientos de investigadores en todo el mundo han tratado de evaluarla. Evidentemente, los problemas que produce la valoración de la calidad en la educación superior genera gran cantidad de contradicciones, no siempre resueltas satisfactoriamente. Así, por ejemplo, cuando se utiliza una visión funcional de la calidad, se buscará lógicamente adecuar el funcionamiento de una universidad a ciertos objetivos explícitos que deberán incluir los aspectos valiosos del trabajo universitario; sin embargo, el problema de marcar unos objetivos explícitos es que no necesariamente resaltarán los aspectos más meritorios de la labor universitaria. Ésta es una consideración importante que habrá que tener siempre presente, incluso, cuando por puras razones prácticas, la evaluación de la calidad se reduce a la utilización de indicadores de desempeño [Ginés, 1991: 96].

La importancia del marco de referencia donde se sitúe la concepción de calidad estriba en la amplitud que se atribuya al significado, y de ahí al campo de la evaluación. Por ejemplo, una concepción limitada puede llevarnos a considerar que las universidades privadas son «mejores» que las públicas, porque cuentan con una organización seria, no están politizadas, están bien dotadas de recursos con una planta física limpia y amplia, con alumnos estudiosos, profesores cumplidos, bibliotecas surtidas de buen acervo. O también, a prejuicios en otro sentido, para enaltecer a las universidades públicas, como el que son precisamente las privadas las «deficientes», por ser enajenantes, elitistas, al servicio voraz de la empresa privada, sin conciencia social, etcétera. También, finalmente, a planteamientos comparativos de la

educación universitaria y la tecnológica, o aquellos que observan a las universidades desde los privilegios de la capital —grande, progresista, moderna y rica— y a la universidad de provincia bajo la lente que le observa pequeña, conservadora, anticuada y siempre escasa de recursos.¹

Es difícil que un grupo plural desde el punto de vista ideológico, llegue a un acuerdo pleno en cuanto a cómo debería ser exactamente una universidad o, una universidad de calidad; qué enfoques deberían tener sus *currícula*; cuáles serían las políticas de admisión de alumnos más adecuadas; qué tipo de investigación deberían realizar; cuál sería el perfil del profesor ideal, etcétera, etcétera. Sin embargo, lo anterior no obsta para que el mismo grupo pueda coincidir plenamente en que una institución concreta, con unas cuantas carreras de alta demanda y saturadas; sin profesores de tiempo completo, bibliotecas ni laboratorios; en la que los profesores y los alumnos no asistan a las clases u otras actividades en una proporción elevada de las ocasiones en que deberían hacerlo, etcétera, no puede tener una alta calidad. Las más avanzadas concepciones educativas o prácticas pedagógicas, no podrán sostenerse sin esa base que es el trabajo regular de los involucrados, sea mediante actividades tradicionales o de otro tipo. Las aspiraciones a ser una institución de alta calidad, pueden quedarse en eso, aspiraciones, si no ocurren o se cuenta con otra serie de condiciones básicas. Es claro, también, que la suficiencia de instalaciones y la abundancia de insumos no garantiza una elevada calidad de los procesos o productos, aunque, por el contrario, una pobreza extrema de insumos se opone drásticamente a una buena calidad en los resultados. Y si bien los procesos más finos que tienen lugar en una institución educativa no pueden evaluarse sin utilizar acercamientos cualitativos que exigen una alta inversión en tiempo y personal especializado, también lo es que algunos procesos básicos son fáciles de observar, por ejemplo, la asistencia de profesores y alumnos, que es lo más sencillo de evaluar, y constituye un requisito indispensable —aunque no suficiente— de la calidad.

Al parecer los problemas de conceptualización se irán resolviendo mediante la utilización de un lenguaje y marcos de referencia específicos y compartidos. El trabajo seguirá requiriendo de investigaciones y discusiones amplias, que ofrezcan y motiven acuerdos básicos sobre la aplicación de las concepciones particulares de la calidad de la educación, para contextos también particulares. A continuación comentaré brevemente las concepciones más difundidas de la calidad, en el contexto mexicano de la educación superior y que guardan una clara relación con la política educativa de los organismos internacionales.

¹ Esta primera aproximación sobre la forma en cómo se concibe la calidad, al igual que en el terreno curricular, determina el carácter conceptual y técnico de la evaluación y la orientación de ésta por juzgar este atributo. Así por ejemplo, si el currículo es entendido como sinónimo de plan de estudios, es de esperarse que la evaluación se dirija únicamente a los componentes programáticos de dicho plan y sus formas de estructuración. Pero si el currículo es un proceso que trasciende al plan o involucra los efectos que ocasiona su implantación en la práctica educativa, la evaluación entonces, asumiría un tratamiento teórico y metodológico distinto. Es indudable que actualmente se reconoce que el currículo ya no puede seguir entendiéndose como simple proyecto estático, neutral y ahistórico; es necesario despojarlo y asumirlo en la complejidad de las prácticas escolares, sólo así podrán esclarecerse las complejas y conflictivas intencionalidades, significados y relaciones socio-educativas y culturales que configuran la trama cotidiana de la escuela, en su interacción con las especificaciones normativas del currículo formal. Dicha complejidad en las interacciones e intervenciones de orden político, ideológico, cultural, social y educativo, que encierra el currículo en sus momentos de construcción, aplicación y práctica, deben estar presentes en la evaluación de la calidad educativa, con las interpretaciones y significados que manifiestan los distintos actores y participantes en la dinámica curricular.

a) La calidad como eficacia

La educación puede ser vista como inversión si se considera que forma personal especializado para determinadas funciones profesionales, o como servicio, en la medida que proporciona a sus egresados una formación general que se añade al bagaje mínimo que le da la educación. Esta distinción resulta importante para entender el problema —desde el campo curricular y de la política educativa— sobre la conveniencia de ampliar el acceso a un nivel educativo (la educación como servicio) o el establecimiento de números máximos de ingreso para una formación de mayor rigor o especialización (la educación como inversión), ya que no todos los contenidos posibles de la educación son del mismo tipo ni tienen el valor o sentido para la vida de los individuos. Visto así, en el campo de la educación superior, habrá conocimientos o habilidades especializadas, convenientes para algunas profesiones, cuyos profesionales manejarán en beneficio de todos, pero que no es posible, ni conveniente, ni deseable, que todos lleguen a dominar. No se trata de que los contenidos educativos sean buenos o malos en sí mismos, no son fines, sino tratarlos como medios o bienes que conducen a un valor superior: su contribución en la atención a las necesidades del entorno que justifica la profesión. [Martínez, 1992]

En cambio, sí parece deseable —aunque no sea sencillo y constituya más bien un propósito de referencia, una meta que nunca se alcanzará plenamente, pero que habría que atender— el desarrollo pleno de la persona, el que sepa entender la naturaleza y el mundo en que vive, cuidar los recursos naturales, conservar la salud, desarrollar armoniosamente su cuerpo, hacer opciones inteligentes y libremente, amar a sus semejantes y comprometerse con ellos, convivir civilizadamente con quienes tengan otros puntos de vista, respetar los derechos ajenos y hacer respetar los propios, buscar la verdad, gozar la belleza, amar el bien, etcétera. Estos contenidos educativos pueden ser vistos como fines, como capacidades deseables en sí mismas para toda persona. [Martínez, 1992]

Una definición común de la eficacia la concibe como la medida en que un programa o una institución o un sistema de educación superior logra sus objetivos y alcanza sus metas; es decir, la medida en que cumple sus promesas. Suponiendo que los objetivos y los contenidos sean relevantes, la educación será tanto más eficaz cuanto mayor sea el número de alumnos que alcance un dominio adecuado de ellos. Es fácil ver que esta noción engloba la de cobertura educacional (acceso y permanencia) y nivel de aprendizaje (logro de objetivos), y que está muy relacionada con la eficiencia. [Martínez, 1992]

b) La calidad como eficiencia

Para Gago [2002] este atributo de la calidad refiere la capacidad para aprovechar los recursos disponibles; la educación será más eficiente cuanto mejores frutos obtenga de los recursos humanos, pedagógicos, técnicos, materiales y financieros que están a su disposición. La eficiencia es un concepto inseparable de la eficacia y se asocia necesariamente a las condiciones y los recursos disponibles con que se busca ser eficaz. Se es eficiente en la medida que se aprovechan los recursos disponibles y se contrarrestan las circunstancias adversas. La eficiencia es resultado de una relación entre los objetivos alcanzados y las condiciones en que se trabaja. [Gago, 2002: 9, 10 y 64]

Como puede verse, en las definiciones de eficacia y eficiencia intervienen las relaciones de insumos, productos y necesidades, pero no la noción de procesos, que es el elemento central del sistema, como si se tratara de una «caja negra». Si en la práctica no es fácil evaluar objetivamente y con exactitud insumos, productos y necesidades, el análisis de procesos aclara el papel de los actores del sistema en cuanto a posibles formas de mejorar los resultados, cambiando determinadas maneras de actuar. Si la eficiencia se refiere a la relación entre los resultados obtenidos por la educación y los insumos requeridos para ello, entre dos sistemas que logren los mismos resultados, cuantitativa y cualitativamente, será más eficiente y de mejor calidad, aquel que lo consiga de una forma más económica, o sea, usando menos recursos. [Martínez, 1992]

c) La calidad como pertinencia

La pertinencia es el grado en que la educación responde a los problemas, demandas y expectativas de la sociedad. La educación será más pertinente cuanto mejor satisfaga las variadas exigencias de la sociedad: preservar y fortalecer la cultura y los valores, formar recursos humanos calificados, desarrollar el conocimiento científico y las aplicaciones tecnológicas. Será más pertinente cuanto más vigentes sean las teorías y conocimientos que imparte, más legítimos los principios y valores que transmite y más factibles sus estrategias y métodos. [Gago, 2002: 9 - 10]

Esta categoría o criterio de calidad es superior a las anteriores. El valor y la importancia de un quehacer eficaz y eficiente está supeditado a la pertinencia o relevancia, es decir, a los impactos que tienen los objetivos que se logran. Esta es una categoría de análisis crítica al evaluar la calidad de los programas de educación superior, ya que más allá de la eficacia y eficiencia, las tareas han de ser pertinentes; es decir, adecuadas y oportunas a cada ocasión y circunstancia. La pertinencia de la educación superior debe conciliar los requerimientos tanto internos como externos al sistema educativo, lo que implica atender circunstancias de carácter económico, cultural, político, científico, tecnológico, etcétera.

d) La calidad como trascendencia

La trascendencia de los programas de educación superior es la medida en que cada logro educativo, cada aprendizaje, cada hábito, cada rasgo de carácter, cada valor permanece en el tiempo o se extiende a otros aspectos de la vida. Se refiere al potencial de la educación para que sus resultados perduren en el tiempo y sean aplicables a un número mayor de casos; la educación será trascendente si prepara a los estudiantes para que continúen educándose a lo largo de toda su vida y si los conocimientos que imparte son útiles para resolver aspectos más amplios de problemas de la sociedad y los individuos. [Gago, 2002: 9 - 10]

Desde esta categoría, los objetivos y contenidos educativos deberán ser evaluados en función de su aportación para la vida de los educandos. En otras palabras, es claro que no cualquier objetivo es igualmente importante o digno de ser perseguido. Por supuesto que dicha importancia no puede reducirse a la supervivencia física (salud, nutrición, vivienda...), sino que debe incluir también lo relativo al bienestar integral, a la cultura y al disfrute de los bienes y valores, en congruencia con el universo simbólico de las personas y su comunidad. [Martínez, 1992]

e) La calidad como equidad

Dadas las circunstancias de marginación social y económica, especialmente sensibles en amplios grupos de las sociedades y comunidades en que se desarrollan los programas de educación superior en México y América Latina, la evaluación de la calidad de la educación también debe incluir el eje de la equidad. La equidad significa algo diferente a la igualdad, pues para ser equitativa, una institución educativa debe tratar en forma desigual a quienes no son iguales. La equidad tiene que ver con lo económico, con lo pedagógico y hasta con lo administrativo, pues así como son diferentes las circunstancias económicas de las instituciones y de sus alumnos, también lo son las formas de aprender de los estudiantes y las necesidades de conocimientos, de técnicas y de expresiones culturales de cada comunidad o grupo social. Lo mismo puede decirse respecto a las formas de organizar y operar los planteles educativos. La equidad es la capacidad de la educación para dar cabida a un mayor número de personas con limitaciones económicas, de tiempo o espacio; la educación será más equitativa cuanto mayores posibilidades ofrezca en cuotas, becas, horarios, trámites y gestiones, cobertura geográfica, instalaciones para personas con capacidades diferentes. El principio rector de la equidad es el trato desigual a los desiguales. [Gago, 2002: 64]

La equidad en un sistema educativo consiste en la atención diferencial que otorgue a sus alumnos, para que de acuerdo a las características individuales y las del entorno social de cada uno, todos tengan las máximas oportunidades de alcanzar las metas de aprendizaje relevante. La equidad se opone a cualquier tipo de discriminación por acción u omisión; supone un enfoque compensatorio en el que se da más al que más lo necesita. [Martínez, 1992]

Otra manera de abordar las perspectivas la calidad y del rendimiento en las instituciones de educación superior la encontramos en Ginés [1991], quien señala que estas perspectivas se desprenden de dos enfoques diferentes sobre la calidad. El primero de ellos, que podría llamarse enfoque competitivo, tiene su expresión más notoria en Estados Unidos, donde tradicionalmente se da una situación competitiva entre sus universidades, posiblemente como reflejo de la propia manera de ser de la sociedad, pues lo mismo instituciones como individuos se preocupan constantemente por ser los mejores, tanto en deporte como fabricando automóviles, en armamento militar, en espectáculos de televisión o en moralidad. Derivado de esta actitud, la referencia a la calidad de las instituciones educativas se traduce en los rankings de universidades, de departamentos o de escuelas profesionales. Austin (1985, citado en Ginés) afirma que esta visión de la calidad ha conducido en muchos casos a una mera competencia por la adquisición de más medios materiales o por la búsqueda de los rasgos más brillantes, sin que ello refleje la calidad educativa.

El otro enfoque sobre la calidad de la educación superior centra su atención en la mejora de las instituciones, sin establecer comparaciones entre unas y otras. Este enfoque es el que se ha utilizado en los países europeos, con sistemas públicos y homogéneos de educación superior, y en ciertos sistemas estatales dentro de los Estados Unidos. La preocupación por la calidad de la educación superior se configura por la necesidad de satisfacer una demanda creciente, conteniendo al mismo tiempo los gastos. Bajo esta perspectiva se ha hecho especial hincapié en cuestiones tales como la efectividad y la eficiencia del sistema universitario. Hasta hace

poco, el uso de los indicadores de rendimiento constituía la herramienta esencial de este enfoque. Recientemente están desarrollándose otros métodos alternativos, como las auto evaluaciones de las instituciones. [Ginés, 1991: 89]

De estos enfoques básicos, se desprenden diversas maneras de encarar el problema de la calidad en las instituciones de educación superior, según sean las características institucionales que se creen más destacables. Con base en las categorías propuestas por George (1982) y Astin (1985), Ginés ofrece una exposición de estas orientaciones sobre la calidad.

- La calidad como reputación

La idea básica es que la calidad de una institución de educación superior puede ser evaluada mediante encuestas realizadas a un buen número de profesores de otras instituciones, a los que se les supone la capacidad de juzgar sobre la calidad de cada institución desde su punto de vista subjetivo. Éste es un enfoque típicamente norteamericano, ya que en su sistema universitario es común confundir calidad con reputación. Son tan numerosos los estudios sobre reputación de las universidades norteamericanas, que han pasado a formar parte de la visión que se tiene de ellas en todo el mundo. Las valoraciones de la calidad realizadas por Carter (1966), Roose y Andersen (1970) y Jones (1982) son piezas básicas de la versión más seria de este enfoque que es ya centenario, y que encuentra expresiones menos científicas en multitud de clasificaciones jerárquicas que aparecen en revistas de actualidad y en libros de dudosa seriedad. Valoraciones de carácter reputacional sobre las instituciones también son realizados en el Reino Unido, como parte del sistema de evaluación de los departamentos con el objetivo de convalidar las titulaciones que conceden. (Williams, 1986, citado en Ginés)

Para De Allende [1992] el criterio del prestigio institucional, en el caso de México, se basa en el consenso de opinión. Desde esta perspectiva, la excelencia académica ha privilegiado tres parámetros: la selectividad de los exámenes de admisión, la magnitud de la matrícula y la escolaridad de su cuerpo docente.

- La calidad como disponibilidad de recursos

Frente al punto de vista reputacional, frecuentemente rechazado por subjetivo, se consideran otros métodos de evaluación de la calidad basados en medidas objetivas, como puede ser el caso de los recursos de que dispone la institución para realizar sus funciones docente y de investigación. Cuatro tipos básicos de recursos son habitualmente considerados: personal, medios físicos, recursos financieros y estudiantes. El profesorado, la parte más importante del personal, suele ser evaluado mediante magnitudes como la tasa de publicación científica, la proporción de doctores u otras medidas como premios o distinciones académicas conseguidas. Los estudiantes suelen ser evaluados a través de las notas medias de acceso y permanencia en la institución. Los medios físicos se evalúan en términos de número de aulas, calidad y tamaño; disponibilidad y tamaño de las bibliotecas, laboratorios, residencias. Otras medidas usuales de carácter mixto son el número medio de alumnos por clase, el coeficiente profesor/alumno, el gasto por alumno y los salarios de los profesores. [Ginés, 1991: 97]

Parece obvio que, como señala Williams (1986, citado en Ginés), en una institución con pocos recursos se den

necesariamente algunas deficiencias relacionadas con la calidad de los estudiantes que eligen ese centro, la calidad del equipamiento, así como la calidad en la preparación de los empleados. Desde este punto de vista se valora la calidad de una institución por la calidad académica de los alumnos que admite y por los medios de que dispone, aunque no por la adecuada e intensiva utilización de esos medios. Aunque exista cierta correlación entre medios disponibles y calidad de una institución, es evidente que más importante todavía es el uso que se hace de los medios disponibles. Es más, parece evidente que la mayoría de las instituciones de educación superior podrían mejorar su rendimiento y su calidad simplemente haciendo mejor uso de sus recursos actuales. [Ginés, 1991: 98]

De Allende [1992] señala que si se sigue este enfoque se tiende a valorar mejor a las instituciones grandes, que son habitualmente las que disponen de mayores medios, lo que no tiene por qué coincidir siempre con la calidad. Se trata de una perspectiva arraigada en el ciudadano común, en el estudiante en proceso de elección vocacional y aún entre académicos, quienes valoran una serie de manifestaciones cuantitativas como signo de excelente educación.

- La calidad a través de los resultados

Esta valoración de la calidad centra la evaluación en los productos o en el resultado global, por ejemplo, de los graduados cuando se incorporan al mundo laboral una vez que han acabado su vida universitaria. Este enfoque valora magnitudes tales como la facilidad en encontrar empleo de los graduados, los salarios que consiguen, los doctorados que obtienen. Este enfoque sería uno de los más adecuados si realmente valorase lo que las instituciones universitarias aportan a los individuos que pasan por ellas. Sin embargo, existe un problema: los resultados del sistema no son independientes de la calidad y formación de los individuos que ingresan, o de las condiciones del contexto. La realidad es que las instituciones con mayor reputación atraen a los mejores y, en consecuencia, «producen» los graduados con mejores posibilidades de empleo y de conseguir buenos salarios. Lo mismo ocurre en el ámbito de la producción científica del profesorado, donde las diferencias en los medios y salarios reflejan las brechas entre los resultados de una y otra institución. Un último problema de este enfoque es que la evaluación de los resultados se hacen con demasiado atraso respecto al momento en el que el estudiante pasa por las aulas, por lo que el efecto de retroalimentación es muy bajo. [Ginés, 1991: 98-99]

- La calidad por el contenido

Otro punto de vista para abordar el problema de la calidad de las instituciones universitarias es a través de la consideración de lo que se enseña en ellas, de cuál es su nivel docente, el clima que se respira en el campus, su *currículum* y su sistema pedagógico. Quienes adoptan este enfoque se enfrentan a la dificultad de evaluar estos u otros conceptos implicados en el proceso de aprendizaje. Lo que es evidente es que existe una tendencia entre los estudiantes por elegir los currícula más prestigiosos, aunque no siempre resulten los más interesantes desde el punto de vista académico y profesional. [Ginés, 1991: 99]

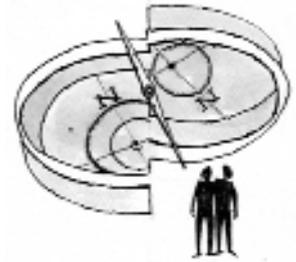
- La calidad por el «valor agregado»

Este punto de vista dirige su atención a la aportación de la institución a la formación global del estudiante, es decir, a lo que ha aprendido en su tránsito por la universidad. Desde esta perspectiva, la calidad deberá ser evaluada por la diferencia entre el nivel de formación de los estudiantes al ingreso y a la salida de las instituciones universitarias. La dificultad está en la valoración de ambos momentos, además de que la comparación supone aislar los efectos de factores ajenos a la institución. Aunque este punto de vista parece sin duda el más correcto, sus desarrollos prácticos son escasos por las dificultades de evaluación para identificar aquellos cambios positivos que la educación produjo en las esferas cognoscitiva y moral del estudiante, en su personalidad y en su formación profesional. [De Allende, 1992 y Ginés, 1991]

No hay una respuesta contundente a la pregunta sobre cuál es el enfoque más consistente con los objetivos de las instituciones; el problema del enfoque óptimo de la calidad sigue sin resolverse. La búsqueda de la calidad a través de medidas como las comentadas tiene poco que ver con la mejora del sistema como un todo y con la calidad del programa educativo. Sin embargo, todas ellas juntas, debidamente ponderadas, sí deben dar una cierta idea de la calidad de una institución; cada una de ellas contiene alguna información válida y puede contribuir a entender el problema de la calidad de la educación superior. [Ginés, 1991: 100]

«Al intentar resolver los problemas que nos afectan en nuestro mundo actual, espontáneamente echamos mano de aquello que sabemos hacer mejor... Pero de hecho las cosas empeoran constantemente y es descorazonador comprobar que buena parte de la culpa es imputable a la tecnología misma. La higiene y los adelantos médicos agudizan el problema demográfico; la guerra ha añadido un nuevo horror a los suyos propios tras el descubrimiento de las armas nucleares; y la búsqueda masiva de felicidad y bienestar es la principal responsable de la contaminación ambiental».

B.F. Skinner,
*Más allá de la libertad
y la dignidad.*



7.2 Apuntes y reflexiones en torno a la evaluación de la calidad

Lo que entendamos por calidad de la educación en buena medida inducirá su forma de evaluación. Nuestra concepción de calidad puede contemplar los factores externos que influyen en el sistema educativo, como el fenómeno demográfico que se traduce en la demanda de estudios o las tensiones y conflictos políticos de nuestra democracia muy imperfecta; o bien, centrarse en factores internos ligados a la calidad, como podrían ser los de carácter técnico-pedagógico (consistencia interna de planes y programas de estudio y su adecuación a las necesidades del entorno, etcétera), de carácter técnico-administrativo (suficiencia y buen uso de los recursos, eficiencia de los servicios de apoyo, etcétera) y los de carácter político (sistemas de gobierno, designación de autoridades, toma de decisiones, resolución de conflictos, participación y representatividad, etcétera). De cualquier forma, aunque la importancia de los factores externos a la institución son innegables, no deberían constituir un argumento suficiente para justificar las deficiencias internas; por ejemplo, respecto al aprovechamiento de los recursos.

Ésta es la complejidad de la tarea por determinar la calidad, en la que no basta conocer en detalle —y ni siquiera esto es fácil— los insumos y los productos de un sistema e, inclusive, todos los procesos que comprende. Se requiere además, y en forma esencial, conocer cuáles son las necesidades del entorno que pretendidamente van a satisfacer, por lo menos en parte, sus «productos». A su vez, el concepto de la necesidad nos remite a la distancia que separa dos realidades distintas: la actual y la futura o deseada, la que se considera que debería ser. Si identificar las características de la situación actual no es sencillo, ponerse de acuerdo en cuanto a lo que es deseable, puede ser todavía más complicado, puesto que supone el consenso en toda una serie de cuestiones de carácter filosófico, como la felicidad, la relación personal, el desarrollo integral, etcétera.

Por el impulso que actualmente tiene en México la evaluación externa, en cone-

xión con los mecanismos de financiamiento extraordinario, y los modelos de educación que desde ahí se promueven, resulta importante que los universitarios también participen en la definición de esa educación de calidad. No sólo resulta necesario por tener una postura propia y trabajar por ella, sino además, para que la evaluación pueda incidir favorablemente en los problemas y retos propios, los cuales desestiman los modelos externos. Las notas que siguen se inscriben en este propósito, al tratar de profundizar en las implicaciones que supone la adopción de uno u otro enfoque de la calidad, así como en los argumentos que regularmente se esgrimen en casos prácticos. Como hasta ahora, estas reflexiones siguen en el contexto de la educación superior en México.

7.2.1 Los objetivos y beneficios de la educación superior como referentes de la calidad

En la perspectiva de la calidad que enfatiza la congruencia entre los objetivos del sistema educativo y las expectativas y necesidades de la sociedad y de los individuos, se observa que el sólo planteamiento los objetivos encierra en sí un problema, pues los diferentes participantes en los procesos educativos no necesariamente tienen los mismos fines, y las tareas en torno a mejorar la calidad, no puede ignorar este hecho.

La educación de diferentes grupos de educandos tiene fines distintos. Algunos se educan para ingresar al mercado laboral; otros, los muy pequeños de edad, para aprender reglas mínimas de convivencia; otros más, para adiestrar la voz. De igual manera, los fines específicos de diversos educadores pueden diferir y difieren entre sí. Una empresa capacita para que sus empleados rindan más, sean más eficaces y efectivos; un sindicato educa a sus agremiados para que aprendan sus derechos laborales; una escuela católica para predicar la palabra de Dios, etcétera. [Concheiro, 1999: 65]

Ginés [1991: 89] señala que en el ámbito de la educación superior, de un modo general en el casi todo el mundo estaría de acuerdo, la misión esencial es servir a la sociedad mediante la transmisión, generación y recreación del conocimiento. Sin embargo, si se profundiza en los objetivos más inmediatos, que son necesarios para alcanzar esas propósitos, se encuentran distintas posturas que, siguiendo a Astin (1985, citado en Ginés), pueden ser agrupadas bajo dos modelos antitéticos: el modelo de producción industrial y el modelo del desarrollo de la capacidad de los individuos.

La perspectiva sobre la educación superior, basada en el modelo de producción industrial, sostiene que ésta tiene como objetivos básicos la producción de mano de obra altamente calificada que pueda satisfacer las necesidades del desarrollo tecnológico. Así, una institución que tiene por objetivo la producción de las habilidades técnicas necesarias para el mercado laboral, debería ser gestionada como una industria. Una consecuencia de este enfoque es la buena cantidad de técnicas de gestión de instituciones universitarias que se han creado en los últimos tiempos con el objeto de mejorar su rendimiento. Hopkins y Massy (1981, citados en Ginés), señalan que cabe preguntarse lo apropiado que resulta este enfoque para la universidad, pues las diferencias entre la producción industrial y las universidades son tan importantes como para desecharlo y reforzar mejor la concepción global de la educación superior: ni los estudiantes son como las materias primas que se pueden elaborar en un proceso perfectamente evaluable, ni el objeto de la educación es algo tan objetivamente medible, como el beneficio económico en una empresa industrial.

El modelo del desarrollo de las capacidades refiere que el objetivo básico de la educación superior consiste en desarrollar el talento de los estudiantes y profesores hasta su mayor potencial. Utilizando una terminología económica: el objetivo de la educación superior consistiría en aumentar los recursos humanos globales de la sociedad. Astin (1989, citado en Ginés) señala que, para esta perspectiva, valorar la calidad de la universidad deberá traducirse en evaluar la capacidad de las instituciones para mejorar la capacidad de los individuos que la integran, de modo que la mejor institución sería aquella que mayor impacto tenga (mayor «valor agregado», como diría un economista) sobre los conocimientos y el desarrollo personal de los usuarios.

Éste es posiblemente el punto de vista que mantienen con mayor frecuencia aquellas personas más involucradas e interesadas en el proceso educativo; por ejemplo Mark Blaug (1968, citado en Ginés), quien afirma que «la enseñanza en la universidad sólo puede ser apreciada en términos del 'valor agregado' a los estudiantes entre el momento de la entrada y el de la graduación». Si consideramos que el desarrollo de la capacidad de los individuos es uno de los objetivos básicos de la educación superior, será necesario complementarlo con otro no menos importante, como lo es proporcionar la igualdad de oportunidades a todos los miembros de la sociedad para que tengan acceso a la educación superior y poder así desarrollar sus capacidades intelectuales. Aceptar el punto de vista del valor añadido tiene implicaciones importantes, puesto que también habrá que aceptar, que un sistema educativo es tanto mejor cuando «maximiza» conjuntamente número y calidad de los individuos que se benefician de él. [Ginés, 1991: 90]

Si el enfoque centrado en los objetivos fuese considerado como el más adecuado para evaluar la educación superior, el paso previo sería determinar cuáles son esos objetivos que se persiguen. Evidentemente los objetivos son múltiples, y las valoraciones que se puedan hacer de ellos también. Ginés [1991: 91] considera que la educación superior no sólo tiene unas metas internas, sino que también realiza una serie de servicios a la comunidad. Así, desde el punto de vista de los tres niveles a los que se dirigen los objetivos de la educación superior (individual, institucional y social), resume las aportaciones de Weert (1990) sobre las metas de la educación superior.

Metas de la Educación Superior		
Nivel	Internas	Externas
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Total de educación proporcionada a la sociedad • Variedad y diversidad del sistema de educación superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación adecuada entre oferta y demanda de graduados
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de recursos • Política de admisiones • Eficiencia interna 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de las cualificaciones educativas y profesionales de los alumnos • Desarrollo de la independencia de mente de la autonomía personal
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Contribución del programa educativo al valor añadido • Aprendizaje de estrategias y procesos • Disponibilidad de oferta de cursos, asesoramiento y apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de acuerdo con las necesidades del mercado laboral • Adquisición de capacidades extracurriculares • Clima de innovación • Desarrollo personal del individuo • Gobierno democrático de la institución • Preparación profesional • Formación humana y altruista

Para México, la Ley Federal de Educación la concibe como un servicio público y señala las finalidades y criterios para la educación que imparten el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; su presentación, aunque extensa, merece ser recor-

dada para tener en cuenta la diversidad y alcance de sus objetivos, si es que han de ser estos el referente en la evaluación de su calidad. Entre otros:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

La educación tendrá las siguientes finalidades: I.- Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas; II.- Crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de la convivencia internacional; III.- Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas; IV.- Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad; V.- Fomentar el conocimiento y el respeto a las instituciones nacionales; VI.- Enriquecer la cultura con impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales; VII.- Hacer conciencia de la necesidad de un mejor aprovechamiento social de los recursos naturales y contribuir a preservar el equilibrio ecológico; VIII.- Promover las condiciones que lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad; IX.- Hacer conciencia sobre la necesidad de una planeación familiar con respecto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad; X.- Vigorizar los hábitos intelectuales que permitan el análisis objetivo de la realidad; XI.- Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura; XII.- Lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integren de tal modo que se armonicen tradición e innovación; XIII.- Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente; XIV.- Infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad; XV.- Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social y justa; y XVI.- Enaltecer los derechos individuales y sociales y postular la paz universal, basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones.

Los servicios de la educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales.

La educación que imparta el Estado será gratuita y el criterio que la orientará se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

El fin primordial del proceso educativo es la formación del educando. Para que éste logre el desarrollo armónico de su personalidad, debe asegurarse la participación activa en dicho proceso, estimulando su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su espíritu creador.

La educación se realiza mediante un proceso que comprende la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión.

El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores; desarrollará la capacidad y las aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos, y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores,

padres de familia e instituciones públicas y privadas.

El contenido de la educación se definirá en los planes y programas, los cuales se formularán con miras a que el educando: I.- Desarrolle su capacidad de observación, análisis, interrelación y deducción; II.- Reciba armónicamente los conocimientos teóricos y prácticos de la educación; III.- Adquiera visión de lo general y de lo particular; IV.- Ejercite la reflexión crítica; V.- Acreciente su aptitud de actualizar y mejorar los conocimientos; y VI.- Se capacite para el trabajo socialmente útil.

Las autoridades educativas deberán, periódicamente, evaluar, adecuar, ampliar y mejorar los servicios educativos. La evaluación educativa será periódica, comprenderá la medición de los conocimientos de los educandos en lo individual y determinará si los planes y programas responden a la evolución histórico social del país y a las necesidades nacionales. [Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1973: 2 y 3]

Una perspectiva diferente para valorar la calidad de la educación superior, menos centrada en los objetivos de la institución y más orientada hacia los beneficios que sus destinatarios esperan de ella, buscará analizar la capacidad institucional para procurar estos satisfactores, a través de la percepción de los propios destinatarios o ambos puntos de vista. [Ginés, 1991: 92]

Desde los análisis de Astin (1977), Shattock (1990) y Haveman y Wolfe (1984), Ginés ofrece un resumen de los beneficios que proporciona la educación superior, agrupándolos en dos categorías básicas:

Beneficios de carácter individual: a) Beneficios educativos. Cambios en las capacidades, conocimientos, valores, actitudes, intereses, hábitos, etc., de los estudiantes, así como en los profesores, en particular, en sus cualidades docentes y en la capacidad para el trabajo académico y de investigación; b) Beneficios marginales. Ventajas sociales y económicas que confiere la posesión de una credencial o título profesional a los estudiantes; de manera semejante, para los profesores; y c) Beneficios existenciales. Con independencia en las capacidades intelectuales o en las ventajas sociales, refieren los cambios y configuración de una personalidad a partir de las experiencias y las relaciones sostenidas en la universidad. En el caso de los profesores la presencia o ausencia de estos beneficios puede explicar en buena medida su situación y actitud respecto a su propia institución.

Beneficios de carácter social: Pueden ser de tres clases: a) Contribución al progreso social. Aunque discutida, pueden citarse algunas aportaciones de indudable importancia: Igualdad social en el acceso a la educación superior; igualdad en el acceso para las mujeres y para las minorías étnicas; educación para adultos que no tuvieron posibilidades de acceso en su juventud o que necesitan un reciclaje profesional; influencia sobre la enseñanza previa a la universidad; e impacto de la investi-

gación universitaria sobre temas sociales y su influencia sobre los cambios sociales y las actitudes de la población; b) Aportación de las universidades al crecimiento económico, con los siguientes efectos o beneficios: Impacto económico sobre el entorno local y regional; explotación de la investigación científica y tecnológica; y contribución a la formación de mano de obra preparada² y c) Contribución de las universidades al desarrollo cultural; una influencia imposible de estimar, pero obvia en todos los aspectos del pensamiento humano, de la actividad política, de la transmisión de las ideas e incluso de las manifestaciones artísticas. [Ginés, 1991: 92-94]

² Para G. Psacharopoulos, asesor del Banco Mundial, enlazar la escuela al mercado laboral ha sido un tópico perenne, como lo muestra la literatura de la economía de la educación. El hecho de que tal lazo nunca se ha logrado en ningún tipo de país, testifica la complejidad de la tarea, si no es que la imposibilidad de lograrlo jamás. De hecho, el confiar en la mano invisible del estudiante individual y las decisiones familiares sobre el nivel y el tipo de educación a adquirir puede acercarse más a un óptimo social, que las decisiones del gobierno central basados en complejos modelos de planeación educativa y legislación detallada. Cual sea la etiqueta utilizada, la razón fundamental subyacente es que, más allá de objetivos culturales, pedagógicos, de crecimiento nacional y otros, la educación sirve de función económica en la sociedad. En otras palabras, la planeación educativa debe estar en función de las dinámicas de la economía. El ideal de enlazar la educación al mercado laboral es aquello en donde el estado ofrece empleo asegurado a todos los graduados universitarios. Varios países que han intentado esta aproximación, como Egipto, Sudán, Somalí y Tanzania, la han abandonado en el proceso. La política en términos de eficiencia y equidad para los niveles superiores de la educación, aunque bienvenida, puede en realidad ser dañina, como lo muestra la evidencia de un gran número de países, especialmente aquellos situados en el extremo bajo del espectro de desarrollo. La educación primaria es la que debería recibir prioridad, pues el artificial bajo precio de la educación superior repercute en la inversión, del lado equivocado de la balanza, para el desarrollo. Por otro lado, si se considera que en las universidades de todo tipo de países, quienes asisten en mayores proporciones son los hijos de las familias relativamente mejor situadas económicamente, los subsidios directos e indirectos sólo refuerzan las desigualdades sociales. Así, la intervención estatal en la educación puede ser tal vez en perjuicio para el logro de un mejor lazo entre la educación y el mercado laboral. Una diferencia importante entre la acción del estado y del individuo consiste en que si la educación no fuera subsidiada hasta donde lo es, las personas serían más prudentes en su elección de la carrera educativa, en el sentido de que ellos mismos tendrían que soportar las consecuencias de una decisión equivocada, con respecto al nivel, tipo de educación adquirida y expectativas laborales de la misma. La carga de una decisión equivocada con respecto a la educación recaería en el individuo y no en el contribuyente en general. Mejorar el lazo entre la educación y el mercado laboral en el contexto mencionado implica fortalecer los intentos por conocer la futura estructura laboral y económica y su mezcla con las nuevas tecnologías para poder adaptar el sistema escolar a ellos; resaltar la calidad de la educación general primaria y secundaria, incluyendo matemáticas y ciencia para que una especialización (particularmente en el trabajo), se pueda efectuar más adelante; y poner el costo privado de la educación en línea con el costo social, especialmente a nivel superior, al tiempo que se proporcionan préstamos para todos los estudiantes y becas selectivas para los necesitados. [Psacharopoulos, 1989]

³ La exposición que continúa resume los trabajos: *Educación ¿para qué?*, de Pablo Latapí [1990]; *Educación para el futuro*, de Antonio Concheiro [1990]; y *2025 los escenarios de la educación media superior y superior*, de Eugenio Cetina [1998]. En sus explicaciones encuentro una perspectiva para recapacitar ante la embestida de las prácticas de evaluación-acreditación de la educación superior en México.

7.2.2 Educar ¿para qué?³

«Educar ¿para qué?»; el tema es tan antiguo como irresuelto. No obstante, vale la pena revisar algunas ideas recientes que, para nuestro contexto, podrían ayudarnos a imaginar esa distancia que media entre el escenario actual y las aspiraciones, si es que hemos de insistir en que éste sea el camino para evaluar la calidad de la educación superior.

La Comisión Delors de la UNESCO ubica el «para qué de la educación», en el umbral del siglo XXI, como un tema de debate; enumera siete grandes tensiones a las que está expuesta la educación en la actual transición de la humanidad, tensión entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, entre la tradición y la modernidad (y aquí sitúa el progreso científico y las tecnologías informáticas como ejes fundamentales); tensión entre el largo y el corto plazo (y podríamos añadir entre los diversos «tiempos» que todos vivimos simultáneamente); tensión entre la competitividad indispensable para el progreso y la preocupación por la igualdad de oportunidades y la equidad; tensión entre el desarrollo vertiginoso

del conocimiento y la limitada capacidad del ser humano para asimilarlo. Y por último, entre lo espiritual y lo material, entre los apremios inmediatos de la vida y el desarrollo del pensamiento hacia lo universal y la superación de sí mismo.

La Comisión califica la educación del hombre de hoy como «pluridimensional», no sólo por ser continua a lo largo de la vida, sino por tener que interactuar dialécticamente con múltiples realidades. La actual educación, sostiene, es una experiencia humana fundamentalmente nueva, que entraña a veces la repetición o imitación de gestos y prácticas, y otras la apropiación personal y la creación; que combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de diversas competencias; que implica esfuerzos, pero también la alegría del descubrimiento; que abarca los ámbitos familiar, laboral, cultural y cívico; y que se extiende a esos cuatro grandes dominios de la experiencia humana: el aprender ser, a conocer, el saber hacer, y el saber convivir, que llama los «cuatro pilares del desarrollo futuro de la educación».

Que el alumno aprenda a ser, a convertirse en persona, es tarea difícil; compete a la familia y es su responsabilidad primera; pero corresponde a la institución educativa reforzarlo y complementarlo. Su reto es lograr que, en tanto persona, el educando se acepte a sí mismo y acepte a los demás; que haga suyos los usos y costumbres, hábitos y normas que aseguran la convivencia social; que asimile críticamente el código de conducta que, en sus distintos ámbitos de relación, los demás esperan de él; y que conozca, actuando en consecuencia, los principios éticos que apuntan hacia el deber ser en toda sociedad. El segundo dominio se refiere a aprender a aprender, esto es, se espera que el alumno juegue un papel más activo en su desarrollo; lo que significa pasar de un modelo basado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje para toda la vida. El tercer pilar, aprender a hacer, equivale a que el alumno desarrolle las habilidades, adquiera los conocimientos y alimente las actitudes que le permitan enfrentar con éxito el mundo laboral; en otras palabras, que los saberes se traduzcan en quehaceres. El último, aprender a convivir, lo prepara para la interacción plural y respetuosa con sus semejantes y le alimenta las actitudes y conductas necesarias; reconocer y respetar las diferencias de opinión, pero, sobre todo, las étnicas y las culturales, implica procesos lentos y difíciles; salir de la propia socialización, sin abandonarla, para entrar en otra, comprenderla y admitir sus valores, es condición para la convivencia armónica y la apertura al mundo. Un compromiso adicional que se le atribuye a la educación es politizar. Esto es, preparar para la convivencia plural, reconociendo y aceptando diferencias ideológicas. Con esta formación se espera hacer realidad aquel precepto constitucional que afirma que para nosotros la democracia es más que un principio; es una forma de vida.

En términos ideales, la pregunta para qué educar admite muchas respuestas. Por ejemplo, son frecuentes respuestas del estilo: a) para que las personas alcancen su felicidad (individual y colectiva); b) para que cada quien mejore, por sí mismo, su calidad de vida en lo individual y lo colectivo; c) para desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano; d) para que el ser humano viva en plenitud. Cualquiera de estas respuestas suena atractiva; ninguna resuelve el problema, problema abierto a la indagación intelectual, a la imaginación y al pensamiento utópico en la perspectiva y problemática de la evaluación de la calidad.

Después de todo, ¿qué es la felicidad? ¿qué es, mejor calidad de vida? ¿en qué consiste el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano? ¿cuándo se vive en plenitud? Cualquier respuesta tendrá un claro conte-

nido moral y político; o, puesto de otra manera, hay tantas respuestas posibles como ideologías existentes. La ideología preponderante en una sociedad dada, ese saber doctrinario, suma de juicios y prejuicios, y teorías de saber especializado, adoptado por quienes detentan el poder, es la que proporciona la interpretación «válida» de felicidad, calidad de vida, desarrollo armónico, plenitud de vida, para esa sociedad (ese lugar, ese tiempo, esos grupos). En todo caso, las respuestas ideales del nivel señalado requieren ser aterrizadas en asuntos más concretos, deben traducirse en planteamientos específicos que permitan orientar las acciones educativas y de evaluación.

Existen en México varias tendencias en el «para qué de la educación» que, por decir lo menos, preocupan. Si los valores de la sociedad son los que orientan el para qué de la educación, los cambios en ellos serán decisivos para los fines de ésta. En los últimos años, México, tradicionalmente dominado por la cultura del «saber quién» (*know who*), del compadrazgo, del conecte, adoptó con rapidez una cultura que pretende estar dominada por el «saber cómo» (*know how*). La eficiencia, la productividad y la competitividad como valores económicos preponderantes y casi únicos, son parte del cambio. Con la velocidad del tránsito, a México se le olvidó preguntarse el por qué, el para qué, de manera que la respuesta parece estar dejándose, como muchas otras, en manos de las fuerzas del mercado, sin decir esta boca es mía. Queremos ser modernos, pero no sabemos por qué o para qué; el «saber cómo» no parece ser algo instrumental, sino el fin en sí mismo.

La educación es hoy un negocio importante y creciente. La participación del sector privado en la atención de la demanda de educación formal ha crecido de manera importante, en particular en los dos extremos del sistema educativo: la educación básica y la educación superior. De manera natural, el para qué de la educación como negocio tiene que ser hacer dinero, tener ganancias. Ello nada tiene que ver con los fines ideales señalados con anterioridad en la Ley Federal de Educación. Se puede plantear que esta última afirmación es falsa, pues a final de cuentas la demanda de los servicios educativos será directamente proporcional al grado de felicidad o calidad de vida que alcanzan sus egresados. Pero el mercado es un diablo, y viejo, y termina por aprender y discriminar la buena educación de la mala y por supuesto demanda la primera, pero ésta, cuesta, y sólo quienes más tienen pueden pagarla. Así, en el negocio de la educación los más ricos obtienen mayor y mejor educación, mayor acceso a la felicidad y mejores calidades de vida. La educación, que en algún momento se pensó sería factor igualador de oportunidades sociales, termina por convertirse en gran diferenciador social.

Hoy una parte creciente de la población nacional dedica casi la totalidad de sus esfuerzos a sobrevivir; para ella la búsqueda de la felicidad y el disfrute de mayor calidad de vida han quedado postergados. Para estos mexicanos, lo importante, lo urgente, es cómo sobrevivir; para ellos sólo cabe que el fin de la educación sea dotarlos de mejores herramientas para mantenerse vivos. No caben grandes florituras; no tienen cabida los grandes ideales educativos, se trata simplemente de llegar a mañana: ¿cómo vivir en plenitud, cómo desarrollar sus capacidades de manera armónica, si lo que buscan es simplemente vivir?.

La educación tiene, sin duda, un valor económico. En sus propósitos está capacitar a las personas, física o intelectualmente, para que ocupen una posición en el campo laboral de los sectores social y productivo. Hoy, dominados por el paradigma financiero, éste es el atributo de la educación que quizá recibe más atención: la educación para el mercado de trabajo, la capacitación por competencias laborales, etcétera. Una de las grandes preocupaciones del sistema educativo de México está en vincular a la educación superior con los mercados labora-

les, con el mínimo desperdicio. El sistema educativo es visto como el gran proveedor de recursos humanos para el aparato productivo. El problema no es que así sea, sino que lo sea a costa de todo (y todos) lo demás; que lo sea para una estructura productiva cada vez más maquiladora y más comercializadora de los productos de otras economías. Tradicionalmente, al sistema de educación superior en México, al menos el sector público, se le ha visto como el productor de buscadores de empleo; nunca ha sido visto como productor de generadores de empleo, quizá porque nunca se ha distinguido por premiar la iniciativa, por estimular la creatividad, por darle juego al riesgo calculado e inteligente. Con frecuencia, quizá por deformaciones ideológicas, hemos rechazado la importancia de producir hombres de empresa, aquellos que emprenden caminos nuevos, confundiendo el término como sinónimo de explotadores de sus semejantes.

La influencia de los valores del nuevo paradigma económico se deja sentir en otras direcciones. Cuando el valor supremo es la competencia, en particular la económica, y ésta es la que nos asegura nuestro lugar en el mundo, o la ausencia y nuestra marginación, no hay cabida para la cooperación, para la solidaridad. Educar para competir quiere decir educar para tratar de ganar; y ganar, ser mejor que los demás, es la medida del éxito. Hoy el acento social, y el educativo, está en la libertad individual, en el logro personal. La justicia social es asunto del pasado, pero también, seguramente, lo será del futuro.

En parte por su valor económico, la educación en México se ha ido convirtiendo en buena medida en certificadora de credenciales y títulos. El propósito no es tanto aprender, como obtener un título (de primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura, etc.) que supuestamente indica que se aprendió. Se educa para obtener y otorgar certificados; nos educamos para ganar el derecho a emplear «licenciado» como sobrenombre o apodo permanente. Por supuesto este «credencialismo» no conduce a un estadio cultural superior, ni acerca a nadie a la felicidad o a la vida plena; refuerza, sí, los valores de la simulación, que no es nada deseable, pero es.

Hasta hace algunos años el nacionalismo era un rasgo importante de la educación de nuestro país. Preocupaba que los mexicanos supiésemos cuál es nuestro origen, quiénes somos, cuáles nuestras costumbres, etcétera. Educábamos para afirmar nuestra identidad. Hoy parece ser que ya no es así; el nacionalismo no tiene ya el valor de antaño. Se ha relajado hasta la defensa de nuestra lengua,⁴ es común la publicidad en inglés y hasta el comercio ambulante —el más prolijo por cierto— habla más de globalización que de nación. La pérdida de soberanía trata de disfrazarse de soberanía compartida. El sistema mexicano educa cada vez menos para construir, reforzar o ampliar nuestra cultura nacional. Es cierto que México no puede cerrar sus fronteras a un mundo cada vez más interdependiente; pero tampoco está obligado a

⁴ Es más, nuestros jóvenes ya no se sientan a charlar, ni se mandan correos, ni recirculan o reciclan correos, ahora «chatean», se mandan «meyls» y se «forwatean» esos «meyls».

dejar de ser al abrirlas.

Uno de los *para qué* de la educación debiera ser, sin duda, el procurarnos una visión para comprender el mundo, para situarnos dentro de él, para comprendernos mejor a nosotros mismos. Ello requiere un esfuerzo de construcción de un todo en el tiempo, en la geografía, en las relaciones cotidianas. Requiere de un tejido en el que unos conceptos se apoyen en otros, bajo una visión que puede ser más o menos detallada, más o menos incluyente, pero no puede estar compuesta por mensajes desarticulados. Hoy, quizá bajo la gran influencia de los medios de comunicación masiva, los mensajes educativos se parecen cada vez más a cápsulas de radio⁵ o televisión, a párrafos compactos de no más de un minuto de duración. Lo que no puede explicarse en poco tiempo, lo que no tiene utilidad inmediata, deja de ser valioso. Nada se explica, pero casi todo se ilustra con lujo de imágenes, y si el educando tiene que hacer algún esfuerzo, sólo debe cambiar de canal educador. Estamos cayendo en una educación fragmentada, centrada más en la facilidad de contar con información visible que en la tarea de comprensión del significado de la misma; hemos sustituido gradualmente la educación por una especie de entretenimiento vacío de contenido.

En la tarea de permitirnos comprender el mundo, de darnos una visión coherente del mismo, hasta no hace mucho tiempo la educación nos obligaba a acumular datos, información, que más tarde las teorías nos permitían relacionar y dar cuerpo, asimilarlos para crear una comprensión, un nuevo conocimiento. Educarnos o aprender era almacenar información, era memorizar. Ello, al menos en el papel, tendría que ser cosa del pasado; la educación debiera enseñarnos, principalmente, estrategias para encontrar la información y, sobre todo, para procesarla, para convertirla en conocimiento. Pero estamos lejos de que la educación intelectual a la que se someten los mexicanos, se centre en el desarrollo del pensamiento, en la capacidad de asociación de ideas, en el ejercicio de la crítica. Pensar cuesta trabajo, suele ser incómodo y no siempre es económicamente rentable. El mundo entró, dicen, a una nueva era: la del conocimiento. Éste será en el futuro el factor clave de dominio y poder. Para montarnos en la cresta de la «nueva ola», tendremos que inventar un nuevo paradigma educativo que nos enseñe a identificar, analizar y resolver problemas. Sobre la balsa de la complacencia en nuestro actual *para qué* educativo, sólo podremos esperar que el nuevo ciclo de crecimiento económico termine revolcándonos sobre la playa de la obsolescencia. En el mundo de hoy y de mañana, la ciencia y la tecnología jugarán un papel crucial. Éstas sólo podrán florecer en sociedades donde prevalezcan ciertos valores: la verdad, la crítica, la tolerancia. De la educación dependerá, en esencia, que la mexicana sea o no una de dichas sociedades; y para que así ocurra habrá de navegar contra

⁵ Incluso éste, el medio de comunicación con mayor penetración en la sociedad —porque nueve de cada diez mexicanos cuentan con un radio, gracias a la rica tradición oral nacional—, a siete décadas de su nacimiento en México, el 88% de las estaciones radiofónicas son del tipo comercial, mientras que el 12% restante es cultural, aunque no en todos los casos alcanzan el estatus de radio educativa, como Edusat, ya que gran parte e su tiempo de emisión se destina a la programación musical. [Figuroa, 1996]

corriente; ojalá sea, con los remos de la democracia y la justicia.

Idealmente, entre los propósitos de la educación debiera estar politizar. No se trata de proponer el adoctrinamiento partidista, sino de politizar en el sentido de permitir el desarrollo de un sentido crítico o conciencia acerca de las ideas del mundo, para ayudar al individuo elegir razonadamente entre opciones de acción social. Hoy, por una parte, se nos trata de hacer creer que una conciencia tal no es más que un contaminante que debe ser evitado. Por ejemplo, hacer intervenir a dicho sentido crítico en la toma de decisiones sobre el rumbo económico, el rumbo de la escuela o de una clase, es planteado como una insensatez, como obstáculo indeseable. Por otra, el ejercicio de una conciencia tal se ve incluso como contraria a los propósitos de la educación: el estudiante a estudiar, no a reflexionar sobre los cursos de acción social. La educación tiene un papel importante que jugar para que los individuos aprendan a convivir y adopten ciertas reglas de comportamiento socialmente aceptables, pero también, a cuestionar dichas reglas y hacerlas evolucionar. La educación debe permitir crear diversidad, experimentar permanentemente sobre la evolución.

Todo parece apuntar a que, en el futuro, el tiempo para el ocio aumentará, por lo que la educación para el ocio será cada vez más importante. Podemos elegir si el tiempo adicional será de ocio creativo, o de ocio embrutecedor; si será madre de virtudes o padre de desajustes sociales mayores. Lo cierto es que hoy no tenemos la costumbre de cuidar nuestro tiempo de ocio, ya que por serlo sentimos tener derecho a desperdiciarlo.

Hemos también empezado a darnos cuenta del grave daño que nuestras acciones causan al entorno natural en que vivimos. Estamos aprendiendo que no basta con ser capaces de producir los bienes materiales que requerimos; debemos ser capaces de hacerlo en condiciones de sustentabilidad. El crecimiento demográfico y los patrones de consumo de nuestras sociedades de desperdicio, nos colocan como responsables de daños irreversibles a nuestro entorno. A la dimensión del necesario equilibrio del hombre con la naturaleza, se suman cada vez con mayor intensidad las del equilibrio del hombre, consigo mismo y con los demás. Hoy debemos educar para tomar en cuenta, explícitamente, estas dimensiones; educar para ser pilotos responsables de nuestra pequeña nave espacial llamada Tierra.

México nunca se ha distinguido por su orientación hacia el porvenir; nos ven como un pueblo que camina hacia el futuro de espaldas, con la mirada en el pasado. Nuestra definición de identidad ha visto, sobre todo, hacia nuestros orígenes; pocas veces ha recogido nuestros proyectos, a dónde queremos ir, cómo llegar. Quizás así se explique que nunca hemos educado para el futuro, para qué, si estamos instalados en un país de certidumbres, de invariantes, donde el mañana será como el ayer. Parecía que educar para el pasado o para el presente no tenía porque ser diferente que educar para el futuro; se prepara a niños y jóvenes para desempeñar funciones y vivir en ambientes y de maneras conocidas: las de ayer o a lo sumo las de hoy. Pero todo cambia, nuestro porvenir se ha vuelto incierto (siempre lo fue, pero no lo reconocíamos así). Estamos aprendiendo que ya no sabemos cómo será el mañana (nunca lo supimos, pero creímos saberlo). Más grave, hemos descubierto que no sabemos cómo imaginar el futuro, que no tenemos visiones alternativas sobre los atributos que serán deseables para los mexicanos de los próximos 20 ó 30 años, ni sobre el mundo en que probablemente vivirán. No hemos construido aún proyectos alternativos de país, porque nos faltan los sueños conductores de la acción para el futuro; hoy, como nunca, debiéramos educar para el futuro.

Nuestro porvenir seguramente estará caracterizado por una gran intensidad y variedad de cambios, alta incertidumbre y una creciente complejidad; y aún carecemos de las herramientas para comprender y evaluar adecuadamente estos rasgos y nuestros modelos del mundo resultan inadecuados para su tratamiento. Mientras éste sea el caso, la educación deberá enseñarnos no a resistir los cambios, sino a obtener de ellos el mejor provecho posible; no a reducir la incertidumbre, sino a vivir con ella; no a sobresaltarnos por los resultados inesperados que suele producir la complejidad, sino a observarla para aprender de ella. Entre los propósitos de la educación, haríamos bien incluir el prepararnos para aprehender y aprender de manera permanente.

Con la investigación documental hasta aquí realizada, en el afán de asirme a algunos referentes sobre la evaluación universitaria, mi comprensión sobre su importancia era nueva y parecía suficiente: de qué sirve establecer el más valioso propósito si no se verifica su consecución, o de qué sirve discutir lo que ha de hacerse si después nadie se ocupa de ver en qué medida y con qué calidad se hizo. Ahora, aceptado que no se discute la necesidad de ser mejores, de hacer mejor las cosas, de aspirar a mejores resultados, había que acercarnos a la noción de calidad, en particular a la calidad de la educación universitaria.

Las diversas aportaciones nos advierten de su complejidad y relatividad, desde la problemática central que estriba en lo que definamos por «mejor», en quién y para qué define «educación de la más alta calidad», en por qué ceñirse a las «reglas implacables del mercado» mientras existen diferencias de origen entre sistemas educativos, instituciones y países.

De aquí inferimos que la dificultad para ponerse de acuerdo en cuanto a qué es calidad en la educación superior, está en el contenido que queramos dar en concreto al concepto. Por ejemplo, aún cuando estemos de acuerdo en que una institución ofrecerá una educación de calidad si y solo si responde a las necesidades de la sociedad en que se encuentre inmersa, a la hora de precisar cuales son esas necesidades, surgirá el problema.

La calidad de las universidades y las formas de evaluarla conforman un mar de criterios, enfoques metodológicos, interpretaciones ideológicas, convicciones personales, principios institucionales, obligaciones gubernamentales, expectativas sociales, y muchas perspectivas más. Ante el breve repaso a las principales concepciones y enfoques de la calidad, la pregunta obligada que surge es cuál es el punto de referencia más pertinente. Creo que el único significativo a fin de cuentas, no será el que provenga de un sistema educativo de algún país desarrollado, ni tampoco de nuestro propio sistema en el pasado (aunque ambas perspectivas aporten elementos valiosos), sino el que resulte más congruente con el futuro al que aspiramos para México, y del papel que consideremos deba jugar la educación superior en general y las universidades en particular.

Si aspiramos a ser mejores y si para ello la evaluación es necesaria, en todo caso, si evaluar es un acto que siempre se hace y que ahora resulta por demás importante, lo fundamental al respecto será evaluar bien, con base en un sentido ético, en evidencias confiables y en forma sistemática, con y para los implicados y destinatarios, y con la asunción de las responsabilidades respectivas. Por ejemplo, respecto al tema de los objetivos como referente

para evaluar la calidad, si vamos a mantenernos en este enfoque es urgente conocerlos, conocer su sentido y alcance para evitar interpretaciones simplistas. Una primera sorpresa será ver cuán lejos estamos de estas aspiraciones; y si comprendemos su verdadera dimensión, seguramente podamos descubrir las limitaciones que encierran las medidas prácticas de eficacia o eficiencia que hoy nos enorgullecen; y si advertimos las limitaciones propias del método de indicadores, reconoceremos también que seguiremos teniendo un conocimiento deteriorado de nuestra labor educativa, si no nos esforzamos por incorporar métodos más sensibles a la complejidad de la educación universitaria. Lo importante también es que qué se hace una vez conocidos los resultados de una evaluación. Evaluar debe conducir al conocimiento, a la reflexión, a la toma de decisiones y a la acción para mejorar, pues incluso los buenos resultados serán susceptibles de mejoría. Evaluar debe promover el cambio o confirmar condiciones ya existentes. La evaluación no debe ser un ejercicio en el vacío, sus resultados no deben ser pasados por alto y siempre han de producir un efecto, sobretodo, en los deseos, las acciones, los logros y las responsabilidades de todos los actores.

La evaluación debe hacer evidentes tanto los buenos resultados como los problemas e insuficiencias; explicar el origen de los buenos resultados y las causas de los fracasos. Actuar congruentemente es lo menos que se puede esperar; lo incongruente es que no haya reacciones ante los resultados de las evaluaciones. En resumen, evaluar no debe ser un mero ejercicio académico o una rutina burocrática; debe ser un ejercicio de análisis y juicio que motive acciones consecuentes y congruentes.

Es cierto que la evaluación de la calidad de la educación superior no es una cuestión meramente técnica; en ella se entretajan elementos de inevitable carácter ético y político. Debemos reconocer que la solución a los problemas, las respuestas que buscamos y la satisfacción de las insuficiencias deben pasar previamente por su identificación y ponderación; es decir, por su evaluación; sin embargo, la evaluación aunque necesaria, no es suficiente para mejorar la calidad. Un consenso ético y un compromiso universitario para revisar y replantear, con la radicalidad que proceda, cualquier punto cuando haya razones para hacerlo, serán un buen punto de partida, y más, si comenzara por la propia evaluación. En este propósito se ubica el estudio de caso que hasta aquí he pretendido documentar, y cuya realización y resultados se presentan en las dos secciones que continúan y que cierran este informe.

