

EVALUACIÓN: ANÁLISIS DE UNA NOCIÓN*

ALICIA DE ALBA
ÁNGEL DÍAZ BARRIGA
MARTHA VIESCA A.

Introducción

En la actualidad el término evaluación ha adquirido prestigio en los discursos y acciones sociales, particularmente en el ámbito educativo. Se recurre a él para plantear una renovación y para señalar el inicio de la transformación de una serie de aspectos vinculados con la educación.

Frente a la crisis económica por la que atraviesa el país, una de las acciones del Estado ha sido denunciar las deficiencias del sistema educativo, como si éstas desempeñaran un papel decisivo en la conformación de la propia crisis. Es necesario tener presente que estas deficiencias tienen su origen en la evolución del propio sistema y que su reconocimiento se efectúa solamente en momentos críticos. De tal suerte, encontramos cierta similitud con las palabras expresadas por el titular del Ejecutivo después de la crisis política de 1968: “por mucho tiempo nos hemos dedicado a instruir no a educar”; con estos elementos se planteó la reforma educativa.

En este reconocimiento de las deficiencias en el aspecto educativo, se considera que la evaluación constituye un elemento fundamental para la renovación, corrección de lo deficiente y creación de una educación diferente.

Este trabajo es un análisis de la manera poco rigurosa como se emplea el término evaluación en las instituciones educativas. Esta situación se atribuye en cierta medida a las deficiencias de teorización que se dan en el campo de la evaluación, la que generalmente es considerada como un problema instrumental. Estas deficiencias responden

* El texto que se presenta intenta desarrollar una unidad discursiva a partir del análisis de la problemática. Sin embargo, también refleja los puntos de vista originales de cada uno de sus autores: Alicia de Alba ha desarrollado fundamentalmente el carácter axiológico de la evaluación, Ángel Díaz Barriga la génesis del concepto y Martha Viesca el problema del aspecto administrativo en la evaluación.

a las condiciones histórico-sociales en las que encuentra su génesis y desarrollo. Desde esta posición, buscamos diferenciarnos de aquellas que conciben a la evaluación sólo como una técnica, negando sus referentes conceptuales.

La ausencia de rigor conceptual ha caracterizado comúnmente a las diferentes propuestas de evaluación. Por ello, en este ensayo pretendemos continuar con una línea de búsqueda de problemas y propuestas de hipótesis, que tiendan hacia la conformación teórica en este ámbito disciplinar. Este trabajo, más que un discurso acabado sobre esta problemática, intenta ser un espacio de reflexión y análisis sobre el concepto de evaluación.

La evaluación estuvo relacionada inicialmente, en el ámbito educativo, con el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, actualmente la evaluación educativa se constituye a partir de múltiples objetos de estudio: aprendizaje; medios de instrucción; planes y programas, y sistemas educativos. En este trabajo abordaremos a la evaluación en este sentido amplio.

Para su desarrollo, hemos dividido este artículo en cuatro apartados: en el primero se analiza el énfasis puesto en la evaluación a partir de la coyuntura actual en el país; en el segundo, abordamos algunos problemas referidos a la polisemia y la génesis del término; en el tercero, hacemos un planteamiento con relación al carácter axiológico de la evaluación, que se contrapone a las posturas "cientificistas" en lo referente a la forma de abordar este problema, y en el cuarto, analizamos la forma como se llevan a cabo las prácticas de la evaluación, las cuales se apoyan conceptualmente en enfoques administrativos.

Una coyuntura que reclama lo evaluativo

El modelo desarrollista que caracteriza la política del Estado mexicano a partir de la década de los cincuenta se fue cimentando paulatinamente en actividades de planeación.¹ Las necesarias crisis de este modelo (la ruptura del desarrollo-estabilizador, con sus implicaciones sociales y económicas) originaron la búsqueda de acciones para lograr un control de tales procesos.

En este sentido, es válido afirmar que los procesos de evaluación

¹ En esta década aparecen los primeros trabajos de planeación referidos a la educación superior. *Cfr.* J. Mendoza (1981:10).

han cobrado cada día mayor presencia en el ámbito de las distintas instituciones y sectores de nuestra sociedad. La manifestación más próxima de esta tendencia puede advertirse en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, el cual “contiene el marco general de los objetivos nacionales, los principios políticos fundamentales del Proyecto Nacional, establece las orientaciones básicas respecto de la participación de los grupos sociales, en la ejecución y *evaluación* [cursivas nuestras] de las acciones contenidas en el Plan” (*Diario oficial*, 31 de mayo de 1983: primera sección, p. 4), de tal forma que en la actualidad es común pensar, hablar y llevar a cabo acciones evaluativas en todos los ámbitos y sectores de las instituciones sociales.

En el campo educativo encontramos algunas peculiaridades al plantear la evaluación; es notorio el uso y significado que se le da al término en los discursos de las últimas décadas, de tal modo que se ha relacionado prácticamente con todos los aspectos que componen el quehacer educativo. Se le relaciona con la evaluación del rendimiento escolar, docente y plan de estudios; y es sólo en los sectores de planeación (tanto académico como administrativo, aunque especialmente en este último) y en las instancias dedicadas de manera específica a la evaluación² que se entiende el término, apuntado a problemas que abarcan algún aspecto global de la institución y sus relaciones con el conjunto de la sociedad.

En el ámbito específico de la educación superior, esta temática se ha colocado en primer plano, a partir de la exigencia del Estado hacia la Universidad para que ésta reordene su quehacer buscando una mayor articulación con las prioridades nacionales. Es aquí donde se entiende el carácter que actualmente tienen en las universidades los proyectos de evaluación, tanto el gestado en el interior de la UNAM como el sugerido en la XXI Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES.³

De esta manera, en este sector se expresa la necesidad de llevar a cabo acciones de reflexión y de análisis en todos sus ámbitos y nive-

2 La evaluación académica constituye una práctica que se realiza desde lugares específicos en las instituciones educativas. En el caso de la UNAM existe la tendencia a que estos lugares se presenten en una estructura divorciada: a) Por un lado los organismos de planeación y administración universitaria como responsables de la asignación presupuestaria (asignación de plazas académicas, banco de horas, etcétera) de la distribución (y evaluación de uso) de espacios (factores de rendimiento del mobiliario, etcétera); b) Por otro lado, existen organismos de planeación académica (Consejos Técnicos, Unidades de Apoyo Académico) responsables de un trabajo de mayor corte académico, en ellos se analiza la formación docente, la estructuración de planes de programas de estudio, etcétera. (Alba *et al.*, 1983.)

3 Véase O. Rivero Serrano (1983 a y b) y Madrid (1984).

les; lo cual se concreta en diversos programas y acciones que tienen su origen en la política nacional.

En esta situación, las exigencias conyunturales obligan a las instituciones a desarrollar acciones evaluativas que fungen como condición determinante. La precisión de tiempos para el cumplimiento de tales actividades, las reduce a una visión instrumental del quehacer evaluativo, lo cual incrementa la propia "crisis" de este campo, en el cual se cancela la reflexión conceptual de la evaluación; de hecho, tal crisis se ha conformado por las exigencias para la transformación acelerada de la concepción evaluativa que inicialmente surgió en el aprendizaje, posteriormente se desarrolló hacia los planes de estudio en la propuesta curricular y finalmente hacia las instituciones en sus relaciones con el conjunto de la sociedad.

En esta perspectiva, surge el interés por investigar sobre esta problemática, ya que esta *condición determinante* más que limitar un análisis profundo parece exigirlo. Esto nos coloca en el terreno de la reflexión y el análisis conceptual, de la abstracción y construcción teórica. Es pertinente reconocer que los trabajos en este ámbito se encuentran aún en los primeros niveles de elaboración.⁴ Nos encontramos en un estadio primario, en el cual pareciera que la exacerbación misma del plano de lo fenoménico⁵ de la evaluación estuviera fungiendo como un obstáculo en el terreno de la elaboración conceptual, ya que éste se nos presenta como una inmediatez subyugante que nos impide rebasar el círculo mismo de la respuesta urgente, centrada en el problema de la técnica, cercenando así la posibilidad de reflexión a nivel conceptual sobre el problema.

El quehacer de la evaluación se concibe únicamente como la aplicación mecánica de determinados pasos técnicos, la investigación en el campo se limita a identificar los modelos más adecuados para realizarla. En ocasiones, tales modelos se trasladan de otros cuerpos conceptuales, por ejemplo: del análisis de sistemas (Astin y Panos, 1983 y Chadwick, 1977), del modelo experimental (Weiss, 1975) o de la técnica costo-beneficio (Carr, 1982).

4 Sea que se conciba el proceso de abstracción como un ir del pensamiento concreto (primeras representaciones) al pensamiento abstracto (campo de la elaboración teórica) como lo entiende Bachelard, o sea que pensemos en ir de lo abstracto a lo concreto de acuerdo con la concepción de Kosik (1976: 49): "El progreso de lo abstracto a lo concreto como método materialista del conocimiento de la realidad es la dialéctica de la totalidad concreta, en la que se reproduce idealmente la realidad en todos sus planos y dimensiones". Cfr. G. Bachelard (1978).

5 Utilizamos el concepto fenoménico de Kosik para marcar el debate que el autor hace entre pseudoconcreción y totalidad concreta, mientras la explicación de un objeto de conocimiento se guía por las reglas de lo aparente (fenoménico) no se logra "el conocimiento de lo real" (Kosik, 1976: 25-77).

De esta manera, la presión hacia respuestas inmediatas, la discusión centrada en la técnica, las declaraciones oficiales e institucionales cotidianas, los marcos legislativos y normativos sobre evaluación, etcétera, pueden constituir una vía de acceso a los problemas conceptuales de este campo, como una forma de superar tales “expresiones fenoménicas”. Así, pues, el problema de la evaluación en sus primeras manifestaciones se nos presenta únicamente como un acto de orden técnico y es sólo a partir del análisis sistemático de estas expresiones como se puede aspirar a la comprensión del mismo en cuanto a concebir y construir sus relaciones internas; aspectos constitutivos y esenciales, y desarrollo al interior de las prácticas sociales.

La génesis del concepto evaluación

Una observación del empleo del término evaluación nos abre una serie de problemas respecto a los significados que se esconden detrás del mismo: los signos lingüísticos a partir de los cuales se construye la palabra evaluación no generan un significado del concepto; no hay univocidad en lo que se entiende por evaluación —de hecho tenemos una palabra que genera una multitud de nociones. A esta situación la hemos denominado empleo polisémico del término. Este empleo polisémico es posible no sólo por una arbitrariedad entre fonemas y concepto, sino fundamentalmente porque existe una situación social que lo posibilita. A través del empleo del término evaluación, se busca una imagen de seriedad académica, conceptual y administrativa.

En este apartado intentamos realizar una aproximación a la génesis del concepto evaluación, a partir de identificar como problemas fundamentales de esta tarea: 1) una situación (social) que posibilita el empleo del término desde los lugares sociales que constituyen un espacio para su uso; 2) la variedad de significados con los que éste se utiliza, y 3) la génesis de la noción en la sociedad estadounidense que permite entender cómo se desarrollan los significados implícitos con los cuales el término llena el espacio social que reclama su uso.

En esta perspectiva pensamos que la palabra evaluación no tiene identidad disciplinaria,⁶ ésta se emplea en un conjunto de disciplinas

6 En este trabajo sostenemos que el saber respecto a la evaluación implica un conjunto de opciones teóricas y construcciones conceptuales con un objeto de estudio propio. Por lo cual lo pensamos como un ámbito disciplinario y no sólo como un espacio de acciones que lo circunscriben a una visión instrumental, la que actualmente domina en el campo.

para referirse a aspectos diferentes (por ejemplo: en economía, administración, psicología, educación, etcétera), a diferencia de otros conceptos de otras disciplinas (bioquímica, física nuclear, neuroanatomía) que no invaden el espacio social ni son empleados indistintamente en otros campos del saber. No negamos que esto pueda suceder con otras disciplinas, sin embargo, cuando se da esta situación, se requiere construir el significado de tal concepto, como por ejemplo la noción de "energía" en la física dinámica y en el cuerpo teórico del psicoanálisis. En el caso de la evaluación, llama la atención que el empleo del término no llame a una conceptualización ni a un rigor lógico en este campo.

El estudio de la génesis del término evaluación, constituye una aproximación hacia el momento social en el que se crea un concepto para intentar responder a una problemática específica. En este sentido, sostenemos como hipótesis central que el surgimiento del término evaluación se encuentra estrechamente vinculado al proceso de industrialización de los E U y particularmente al desarrollo de los conceptos de Taylor en 1911 relativos al "manejo científico del trabajo" por lo cual, tal noción responde a las exigencias de eficiencia del capital (tiempos y movimientos frente a productividad). En una situación posterior el término se incorpora a otra serie de disciplinas o "saberes específicos" garantizando la permanencia de su significado latente (el control), en pro de asegurar la eficacia que demanda el capital.

Si presentamos una lista de discursos en los que se utiliza el término, surge de manera inmediata una sensación de confusión, de caos conceptual, que revela la variedad de significados y situaciones sociales a partir de las cuales es utilizado. Así, por ejemplo, si recurrimos a la Ley Federal de Educación encontramos que en ella se expresa: "la evaluación educativa determinará si los planes y programas responden a la evolución histórica-social del país" (Medellín y Muñoz, 1973: 34-35); el Plan Nacional de Educación Superior establece: "la evaluación de la calidad de los diferentes componentes que intervienen en los procesos de docencia, investigación y difusión de la cultura en las instituciones de educación superior, es uno de los fines primordiales de la educación",⁷ en el Plan Nacional de Desarrollo también encontramos el empleo del término en diversos sentidos: con relación "a la planeación democrática, establece los criterios para la formulación, instrumentación, control y evaluación del plan y los

7 "Lineamientos generales para el período 1981-1991", en *Plan Nacional de Educación Superior*, en *Educación Superior*, núm. 39, ANUIES, México, 1981, p. 168.

programas de desarrollo” y sobre el financiamiento de la educación “es indispensable establecer sistemas que evalúen la correspondencia entre la asignación de recursos y los resultados obtenidos”,⁸ en los manuales relativos a la administración científica del trabajo se expresa que “La evaluación de tareas puede definirse sencillamente como el procedimiento que trata de precisar y de comparar lo que el desempeño, en condiciones normales, exige de los trabajadores” (Vergara, 1971: 107), “Las legislaciones de los E U han influido en el uso de *test* para evaluación de los que solicitan trabajo, o de los empleados que están siendo promovidos” (Chruden y Sherman, 1965: 160).

La enunciación de expresiones como las anteriores podría ser interminable; la evaluación es un “acontecimiento” que se encuentra presente en múltiples disciplinas: la valoración que realiza el médico sobre el paciente; la apreciación que hace un psicólogo sobre las habilidades y aptitudes de un sujeto a partir de los *test*; los mecanismos de regulación y control en la cibernética; el *feed-back* (la retroalimentación) en la ingeniería de sistemas; el control de conductas en la pedagogía estadounidense y el rendimiento⁹ en el manejo científico del trabajo.

De hecho, frente a un conjunto de polisemias en las que puede ser utilizado, el término “evaluación” va diluyendo su significado. Esto nos conduce hacia dos problemas: *a*) en el empleo del término, existe una implicación “ideológica” cuando no existe claridad conceptual de lo que significa y *b*) existe una situación social que permite la “manga ancha” en el manejo de esta palabra.

En realidad, estos problemas entrañan una mayor preocupación relativa al momento histórico en el que el término evaluación se incorpora a lo educativo. La incorporación de esta palabra (como “suceso que marca un acontecer”) tiene una significación importante por cuanto puede constituir en sí misma la expresión de otros problemas del sector educativo.

Históricamente el examen aparece en la escuela, con la finalidad de determinar el rendimiento de los estudiantes y seleccionarlos “para alguna cosa, ya sea educación superior o para representar un papel en la sociedad”,¹⁰ si bien en estos aspectos (rendimiento/selección) se

8 *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, México, SPP, 1983, pp. 22 y 235 respectivamente.

9 Puede ser significativa la manera como el concepto rendimiento se emplea en la escuela (rendimiento de maestros y alumnos), la fábrica y el entrenamiento físico (militar o deportivo).

10 Lawerys, *et al.* (1975: 5) y esto se puede estudiar desde la universidad medieval y escuelas jesuitas hasta nuestros días.

encuentra muy vinculado el problema de la competencia, es necesario tener presente que la competencia que se establece en la Universidad medieval y la que promueve la sociedad industrial son teleológicamente diferentes, ya que en la primera se busca el dominio de un saber mientras que en la segunda se procura definir el lugar para un individuo en la producción.

Judges ubica en la Universidad medieval las primeras experiencias educativas en las que se efectuó el examen para “realizar cierto proceso de investigación sobre la idoneidad de los candidatos, así como una prueba directa de sus realizaciones escolásticas (Lawerys, 1971: 39). El objetivo de esta prueba “era certificar o acreditar a personal entrado en la profesión de la enseñanza”. (Lawerys, 1971: 41.) También el autor explica la forma como fue utilizada la técnica de los exámenes por los jesuitas y cómo posteriormente aparece en las universidades de Oxford y Cambridge hacia el siglo XVIII.

Con estos datos queremos afirmar que en la tradición pedagógica no existe un planteo relativo a la evaluación; el trabajo de selección y determinación de capacidades se efectúa a partir del examen; más aún, podríamos afirmar que el sentido del examen en las primeras propuestas didácticas es sobre todo promover el aprendizaje del alumno y no está ligado a su acreditación escolar.¹¹

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX se inicia, en los albores de la llamada psicología científica, el desarrollo de los *test* de inteligencia; desde la psicología, la teoría de los *test* invade poco a poco el espacio de las organizaciones sociales. Así, en la Primera Guerra Mundial comienzan a emplearse estos instrumentos (Arias, 1975)¹² en la elección de los componentes de las fuerzas armadas de los E U. Para Bowles y Gintis (1981: 256), este suceso tuvo como consecuencia que “estudio tras estudio se mostrara la ‘escasa inteligencia’ de los guardianes del estado y de los descarriados sociales, en Nueva York se informó que el 85 por ciento de las prostitutas eran débiles mentales, el 69 por ciento de los reos blancos en prisión de Kansas y el 90 por ciento de los negros fueron clasificados como cretinos; un estudio reveló que el 98 por ciento de las madres solteras fueran declaradas débiles mentales”.¹³

11 “Así con el examen de unos pocos estará seguro de todos [...] después de examinada la labor de dos o tres parejas muy poco o nada quedará de error”. (Comenio, 1982: 100-101.)

12 De hecho este autor menciona específicamente que el impacto de los *test* se efectúa muy rápidamente en México y que en la escuela normal superior se empezaron a emplear desde 1924.

13 Esta situación también se encuentra en los estudios que Michel Tort (1977) reporta sobre la relación entre coeficiente intelectual y ocupación profesional,

De esta manera, la teoría de los *test* se fue legitimando en la nueva “ciencia psicológica” y su empleo se fue diversificando. Aparece en la industria, el gabinete clínico del psicólogo, la escuela, el ámbito penal, etcétera.

Thordinke (1973: capítulo 1) describe minuciosamente el proceso de la incorporación de la teoría de los *test* en las escuelas estadounidenses, critica la prueba (examen) de fines del siglo pasado por considerarla casera, incómoda, ineficaz y altamente subjetiva, y afirma que la teoría de los *test* —constituida a partir de los elementos aportados por la fisiología experimental (y la psicología que de ella se derivó); los desarrollos de Darwin con relación al origen de las especies (y particularmente la tesis de la sobrevivencia del más apto), y los estudios de Binet sobre deficientes mentales (de donde surgen los primeros trabajos sobre coeficiente intelectual)— posibilita el conocimiento científico (y objetivo) de las características de un individuo. Para este autor, en los E U hubo cuatro fases en el desarrollo de los *test*; 1900-1915 como etapa precursora; 1915-1930 como etapa de auge en la que se emplea el *Army Alpha* en la selección de fuerzas armadas; 1930-1945 como un período de reconsideración y revisión de sus logros, y después de 1945 como el desarrollo pleno de baterías y programas de aplicación.

La “creencia” en los *test*, tal como lo postula Thordinke,¹⁴ permite expresar que, a partir de ellos, se puede ubicar al individuo en el lugar que le corresponde; esta concepción está íntimamente articulada con el problema del control.

Nuestra hipótesis apunta hacia dos problemas fundamentales: a) La incorporación de la teoría de los *test*, para la “medición” de las conductas aprendidas por un sujeto en el sistema educativo, tiene como objeto directo desplazar la práctica del examen por prácticas de corte más “científico” que se llamarán evaluación; b) La teoría de los *test* constituye una respuesta a una necesidad social en la que de manera explícita se presenta bajo la idea de “progreso científico y social” e implícitamente concreta una serie de mecanismos de control.

Por el conjunto de datos que en este momento poseemos, es posi-

donde el autor denuncia la relación social que se esconde al pretender “demostrar” que el coeficiente de obreros y campesinos es menor que el de otros profesionales —médicos, abogados, etcétera. De ahí que los califique como instrumentos al servicio de la burguesía.

14 “El rápido desarrollo de los *test* fue estimulado por entusiastas a quienes se puede calificar como ‘convertos que habían recibido la revelación’ [...] por su fe exagerada en la medición objetiva no formularon críticas, quienes así procedieron cometieron muchos pecados en nombre de la medición.” (Thordinke, 1973: 14) (cursivas nuestras). Llama la atención la concepción religiosa con la cual se incorpora la ciencia; en ella se cree.

ble sostener que el concepto evaluación surge a partir de determinantes específicas del desarrollo del capitalismo en los E U entre la segunda mitad del siglo pasado y los primeros años del siglo XX. De esta manera, el concepto responde más a la resolución de una necesidad social que es el “control del hombre”, sin embargo aparece inicialmente sólo como el “control en la producción”. Más adelante se encuentra el discurso psicológico, como el control de la conducta del individuo, y en sus planos novelísticos¹⁵ como el control social.

Los estudios sobre la transformación de la sociedad estadounidense —de sociedad agraria a sociedad industrial— con la concentración monopólica del capital —esto es, de su transición del siglo XIX al XX— han mostrado¹⁶ que la conformación del aparato productivo incipiente demanda nuevas estructuras escolares y una adecuación de las prácticas educativas que en ellas se realizan.

“La expansión de la producción capitalista, particularmente el sistema fabril, así como la constante concentración del capital comercial socavaron el papel que desempeñaba la familia como unidad central tanto para la crianza de los hijos como para la producción”,¹⁷ de esta manera

la mayor expansión del capital exigió que el sistema de capacitación de los trabajadores permitiera que sus costos de capacitación fueran costeados [sic] por el público. En las filas de inmigrantes irlandeses (en los E U) la instrucción escolar desempeñó un papel cada vez mayor en la estrategia social global de los dueños de las fábricas que decían que los trabajadores con educación serían mejores trabajadores. Al estallar la guerra civil los lineamientos de un sistema moderno de educación primaria ya habían adquirido forma y se contrataron inspectores para hacer cumplir las leyes instrucción escolar.¹⁸

El informe del secretario de la Junta Estatal de Educación de 1842

¹⁵ Hay muchas formas de controlar la conducta, la religión lo hacía por medio del pecado, Freud piensa que se debe a la represión, nosotros tenemos medios más eficaces para lograrlo: una lobotomía puede controlar una conducta agresiva, determinado tipo de drogas una conducta sexual desviada, con ello lograremos una sociedad feliz. (Skinner, (1973).

¹⁶ Entre otros estudios quizá valga notar los de G. Vainstein (1980); Bowles y Gintis (1981); M. Carnoy (1978).

¹⁷ En la colonia la transmisión de los conocimientos necesarios para la producción a sus hijos, conforme éstos iban creciendo, resultaba tarea fácil, las habilidades requeridas eran prácticamente las mismas y la transición al mundo del trabajo no exigía que el niño se adaptara a toda una serie nueva de relaciones sociales (Bowles y Gintis 1981: 207.)

¹⁸ “El plan de estudios y la estructura del aula prácticamente no podrán reconocerse como algo derivado de las escuelas para escribir rurales y caóticas”. (Bowles y Gintis, 1981: 208-234.)

expresa: “la educación es el padre más prolífico de riquezas materiales y no sólo es el medio más honrado y honorable, sino también el más seguro para amasar propiedades” (Bowles y Gintis, 1981: 208), con esto, la era de la competencia, con relación al capital, entraba en la escuela.

En esta perspectiva, la elaboración de la propuesta de la administración científica del trabajo plantea problemas que posteriormente serán retomados por la escuela; en particular nos interesa señalar el rendimiento y la selección. El primer planteamiento se centra en buscar la sustitución de movimientos innecesarios, lentos e ineficientes (Taylor, 1982: 285) por movimientos rápidos para aumentar la producción de la empresa; este principio del rendimiento hace una crítica al bajo rendimiento (o haraganeo) por parte del trabajador. El segundo establece la necesidad de realizar una “selección científica del trabajador, para encontrar al que es apropiado para cada puesto” (Taylor, 1982: 46).¹⁹

En el caso de la selección de personal, los planteamientos actuales referentes a la Administración (de personal, recursos humanos, etcétera) plantean con toda claridad la finalidad de dicha selección y la manera como la teoría de los *test* posibilita la realización de dicha actividad. De hecho, los *test* son concebidos como formas específicas para “evaluar a los candidatos a un puesto”; de esta manera se afirma que: “las organizaciones que usan adecuadamente los *test* reportan reducción de costos de entrenamiento, menos accidentes y menor rotación. Mejor ajuste del trabajador, mejor satisfacción y moral del grupo, y eliminación de quienes no cubren los requisitos”. (Chrudeu y Sherman, 1979: 162.)

Fayol (1982: 185) establece en su trabajo *Administración general e industrial* cinco elementos para su realización: previsión, organización, dirección, coordinación y control. En particular, nos interesa trabajar sobre la noción de control que aparece en este texto ya que a partir de ella se deriva el sentido implícito del concepto evaluación; en este sentido Fayol (1982: 267) expresa: el “control consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas y a los principios admitidos [el control] tiene por objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición”.²⁰ Establece que el control se debe realizar desde el pun-

¹⁹ En este caso particular no es nuestra intención analizar la manera como Taylor utiliza la noción de “ciencia”. Sin embargo, llama la atención cómo Taylor expresa que existe una tendencia natural del trabajador hacia el haraganeo y la forma como posteriormente la psicología conductual dará una solución a este aspecto a través del concepto sobre reforzamiento de una conducta.

²⁰ En este caso conviene hacer notar la similitud que guarda con los plantea-

to de vista administrativo, comercial, técnico, financiero, seguridad y contabilidad y, en virtud de que tales operaciones son numerosas, se tiene que recurrir a agentes especiales —verificadores e inspectores.

No podemos dejar de mencionar la gran similitud que existe entre esta conceptualización y algunas definiciones actuales con relación a la evaluación. De esta manera, la congruencia entre resultados y objetivos se identifica como una tendencia actual de la evaluación,²¹ a partir de la cual se señala aquello que fue alcanzado y lo que no ha sido logrado. En el caso del primer informe de gobierno (Madrid, 1983a: 16) al referirse a evaluación directamente se expresa

esta tarea continua tiene dos resultados complementarios: conocer lo que se ha ido obteniendo y los elementos que han hecho posible el éxito y lo que no se alcanzó y las razones de ello. Lo normal es cumplir metas, lo anormal es no alcanzarlas. Pero este último resultado se deriva a menudo de una serie de acciones, circunstancias o de omisiones que deben corregirse. Ahí radica la importancia de evaluar.

En síntesis, hemos trabajado una articulación entre espacio social, desarrollo del capitalismo, transformación de la escuela y surgimiento del concepto evaluación. Esta aproximación, más que resolver una serie de aspectos, abre líneas de trabajo que demandan una mayor profundización.

El carácter axiológico de la evaluación. Elementos para su análisis

En el discurso científico dominante²² es común realizar la oposición entre conocimiento “científico” y humanístico (política, valo-

mientos con relación al papel del inspector escolar.

En la actualidad, estos conceptos son retomados a través de los fundamentos para disponer de un examen departamental que directamente se pueden sintetizar en lo siguiente: controlar a los maestros para que enseñen el contenido que deben enseñar.

21 En caso de la educación se pueden mencionar a autores como Taylor, Mager, etcétera.

22 Cuando se habla de “discurso científico dominante” se hace referencia al que se produce bajo los lineamientos generales del neopositivismo.

Hoy se usan los términos “filosofía analítica”, “neopositivismo” o “empirismo lógico” como sinónimos, designado en un solo intento, un enorme movimiento intelectual con variadísimos aspectos y que ha cultivado diversos campos del saber: la lógica, la lingüística y la filosofía.

Pensamos que *al conjunto* de esta vasta corriente intelectual se le debe lla-

res, ideología, etcétera). En esta perspectiva, se atribuye a la ciencia la verdad, mientras que a lo “humanístico” los fines de las acciones, los valores, los ideales; en síntesis, lo “no científico”. Nosotros pensamos que esta oposición es un “sofisma”²³ por cuanto niega la necesidad y posibilidad de construcción teórica (o científica) en relación con la política, los valores, la ideología, etcétera; construcción que tiende a enriquecer la comprensión de estas dimensiones de la realidad y su interrelación con las demás de la formación social a la cual pertenecen.

La elección de los problemas de investigación no sólo depende, como lo expresan un conjunto de autores, directamente de la evolución “natural” de la ciencia, sino que también existen vinculaciones (las más de las veces inconscientes por parte de los científicos) con los problemas sociales.²⁴ La asunción de una teoría constituye la aceptación de un conjunto de normas y valores sociales. Así, lo político y lo axiológico forman parte de los problemas de la evolución de la ciencia y esto se refleja en el conjunto de presupuestos teóricos asumidos por determinado autor y en aquellos que deja de lado.

En este apartado se analiza una posición tecnologicista respecto a la evaluación, la cual pretende argumentar y justificar su validez científica e irrefutable con procedimientos de orden técnico. Su pretendido carácter científico se coloca como centro del discurso, como posibilidad de legitimación de las decisiones y diversas acciones que se derivan de los procesos de evaluación realizados bajo su perspectiva.

Este intento de superación de una posición tecnologicista se dirige principalmente hacia el análisis del discurso de la evaluación en el interior de la tecnología educativa, que se ha desarrollado en las últimas décadas acorde con los fundamentos básicos neopositivistas.

En este pensamiento tecnocrático, se reconoce la necesidad de abordar el problema del juicio de valor y contenido axiológico de la

mar *neopositivismo* (como muchos autores lo hacen) porque es el nombre más abarcante y el que le da unidad filosófica. (Parisi, 1977: 49.)

²³ Se está empleando el término sofisma en el sentido de razonamiento con el cual se quiere defender lo que es falso.

²⁴ Varsavsky (1972) expresa que un problema científico no puede ser discutido desde la perspectiva de verdad-error, sino desde un análisis sobre su pertinencia social; establece que los problemas del campo en América Latina pueden ser resueltos a partir del conocimiento científico existente y que la no resolución de éstos refleja un problema de orden diferente.

Menahem (1977) estudia la manera como los científicos en los E U se articulan a los proyectos de guerra y llega a establecer la manera como toman conciencia de la relación existente entre su trabajo y la tecnología de la destrucción, incluso llegan a la justificación de que a partir de su trabajo “pueden morir menos personas”.

evaluación, como un aspecto central en la polémica que se desarrolla desde el neopositivismo sobre el carácter científico de la evaluación en particular y de la educación en general. Desde esta visión, se debate lo axiológico tanto en posturas que lo identifican como un aspecto del conocimiento no científico, precientífico o filosófico (entendido éste como especulación), como desde posiciones donde se reconoce la presencia de lo axiológico en la evaluación.

En esta última posición, al tomar lo valorativo como una situación de hecho, se inicia la observación y la búsqueda de la “regularidad”, idea que implica la asunción de la estructura social como algo “dado”, “natural” y que soslaya el papel del hombre en la construcción de esta realidad humano-social. En esta concepción, el problema de la técnica ocupa un lugar privilegiado que tiende a relegar los aspectos académicos, políticos e ideológicos, subordinándolos a una racionalidad técnica de orden científico que toma como punto de partida el estado de cosas existente.²⁵

Este análisis no pretende centrarse en las opciones técnicas²⁶ sino ir más allá, exactamente antes de llegar a éstas, o sea, al fundamento conceptual de las mismas. El propósito de este análisis es contribuir a la clarificación de las relaciones básicas del fenómeno de la evaluación, sus características esenciales²⁷ y su lógica interna para que, de acuerdo con una mejor comprensión, se tienda a profundizar en los análisis de las diversas dimensiones del fenómeno, como pueden ser:

La ideológica, entendiendo a la ideología como “a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guían y justifican un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales”. (Sánchez, 1976: 292-295.)

25 En cuanto a la reflexión sobre este problema de la racionalidad técnica en la educación, recientemente se han producido algunos aportes entre los que se encuentran: Alfredo Furlan y Patricia Arísti, “Razón técnica y currículum”; Carlos Ángel Hoyos, “Los currícula é racionalidad ante qué?”; Roberto Follari, “El currículum como práctica social”, en Concepción Barrón, Ángel Díaz Barriga *et al.*, *Encuentro sobre diseño curricular (memorias)*, México, ENEP-Aragón, 1982.

26 Para los fines de este trabajo, se considera que las opciones técnicas merecen una discusión y un análisis profundo, pero se señala su carácter de subordinación a los aspectos teóricos que las fundamentan.

27 Los términos “fenómeno” y “características esenciales” se están empleando, como ya se señaló, de acuerdo con Kosik (1976: 26) “[...] la existencia real y las formas fenoménicas de la realidad —que se producen inmediatamente en la mente de quienes despliegan una praxis histórica determinada, como conjunto de representaciones o categorías del pensamiento ordinario (que sólo por un hábito bárbaro se consideran conceptos)— son distintas y con frecuencia absolutamente

La política, tanto en el sentido de la importancia del análisis de los sistemas políticos vigentes y su relación con los procesos de evaluación, como en el sentido del problema de la participación en los procesos de evaluación, etcétera.

La social, en donde nos encontramos en una sociedad compleja y contradictoria, la cual se desarrolla tanto en relación con un proyecto social amplio, como en el sentido de la presencia y actuación de los diversos grupos y sectores que la componen, expresándose en ellas diversas posiciones y concepciones que se desarrollan en el marco de presiones internas y externas, de acuerdo con las múltiples condiciones sociales, y que se traducen en cambios en el interior de los diversos sectores y grupos de la sociedad global.

Como una primera aproximación a los problemas referentes al carácter axiológico de la evaluación²⁸ se señalan dos aspectos que se consideran básicos, éstos se encuentran interrelacionados en el plano de lo conceptual y en el de las prácticas sociales: sustento teórico de lo evaluado y elaboración del juicio evaluatorio.

Sustento teórico de lo evaluado

Una forma del discurso dominante de la evaluación se centra en el problema de buscar información útil para la toma de decisiones;²⁹ así, se postula como la tarea básica de la evaluación este suministro de información. Díaz Barriga (1982)³⁰ ha señalado que la ausencia de una dimensión teórica del discurso de la evaluación se debe a que esta actividad restringe su ámbito de acción a generar instrumentos que posibiliten solamente información; propone que la construcción de una teoría de la evaluación identifique como problema básico la comprensión y explicación del fenómeno educativo, esto es, que no se limite únicamente a proveer de información útil. La comprensión del fenómeno educativo pone en juego un conjunto de teorías que lo explican (desde la sociología de la educación, la psicología de la personalidad y del aprendizaje y las diversas tendencias pedagógicas), de ahí que la actividad evaluativa —parafraseando a Bourdieu— sea una acción teórica.

te contradictorias respecto de la ley del fenómeno, de la *estructura* de la cosa, o del núcleo interno *esencial* y su concepto correspondiente”.

²⁸ Una aproximación a este problema se ha efectuado en un trabajo anterior (Alba, 1981).

²⁹ Esto se encuentra en la corriente estadounidense de la evaluación educativa en autores como Chadwick y Stufflebeam.

³⁰ “no hay operación por más elemental y en apariencia, automática que sea de tratamiento de la información que no implique una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto” (Bourdieu *et al.*, 1980:6).

El intento de superar esta ausencia teórica en el campo de la evaluación se enfrenta a la dificultad de realizar esfuerzos en los que no siempre se logra un trabajo ordenado y coherente desde un punto de vista conceptual.

La ausencia de este rigor teórico en el ámbito de lo evaluativo (cuya garantía de cientificidad en ocasiones sólo está fundamentada en la técnica) lleva a que estos trabajos no alcancen a explicar en sus aspectos básicos la problemática educativa y tan sólo se queden en una representación de la misma.

Es importante marcar que existe una diferencia fundamental entre representación y concepto de las cosas. Consideramos que la comprensión de un problema requiere de la explicación teórica de éste (o las explicaciones teóricas), pero señalamos que frente a los trabajos de evaluación que buscan su comprensión —en un esfuerzo por construir la explicación de lo evaluado— se identifican otros que privilegian la justificación de una decisión realizada sólo desde un lugar de poder y que por tanto cancelan la posibilidad de comprensión.

A manera de síntesis tentativa e inicial, se puede afirmar que un primer factor esencial en los procesos de evaluación es la comprensión que se tenga de lo evaluado; comprensión que sólo es factible en tanto se tenga claridad del soporte teórico (teorías sociales, psicológicas, educativas, etcétera) con el que se realiza la evaluación.

Formulación del juicio evaluativo

La evaluación tiene un carácter axiológico, dado que le es intrínseco connotar valorativamente (dar valor a, o negárselo) al objeto evaluado; de esta manera se llega a la *elaboración de juicios de valor* acerca de lo evaluado desde la comprensión o desde el lugar de poder.

El carácter axiológico de la evaluación la convierte en una actividad humana con el máximo nivel de complejidad y responsabilidad ante el ejercicio consciente del razonamiento pero precisamente al evadir en el análisis de la evaluación misma su carácter axiológico la convierte en un arma irracional de la racionalidad técnica.

Con la expresión “irracionalidad de la racionalidad técnica” queremos señalar que la lógica inherente al discurso tecnocrático, más allá de su “eficacia comprobada” en el tratamiento de problemas, desconoce los problemas fundamentales por los que atraviesa actualmente el hombre, tales como: crisis económica, carrera armamentista, problemas ecológicos, angustia, soledad, etcétera.

Para intentar aclarar este asunto, es conveniente destacar la diferencia marcada por Kosik entre realidad natural y realidad humano-social. El hombre puede conocer la primera, cambiarla y transfor-

marla de acuerdo con el conocimiento y manejo de sus leyes naturales, pero en cuanto a la realidad humano-social, en tanto el hombre la ha producido (la ha “creado”), tiene la capacidad de cambiarla completamente, radicalmente. (Kosik, 1976: 35.) En este terreno de la construcción humano-social es donde la formación de juicios de valor se presenta como un problema de asunción de responsabilidad humana y de compromiso social.

Parecería entonces que un asunto medular sería enfrentar esta responsabilidad en la formulación del juicio, más que encubrirla con un plantamiento cientificista. La asunción de la responsabilidad y el compromiso implican la formulación del juicio de valor; de tal forma que cuando se afirma que la evaluación tiene un carácter axiológico no se está hablando de la subordinación de la evaluación a las “normas y valores sociales”, sino del componente axiológico del juicio, el que puede estar en concordancia o en franca oposición con las normas y valores reconocidos y establecidos por una determinada sociedad, grupo o sector.

Lo que aquí se afirma, con carácter de primeras conclusiones en nuestra aproximación a este problema, es que la evaluación en su estructura misma, en su configuración esencial, tiene un carácter axiológico. Este carácter axiológico se manifiesta en la realidad histórico-social de los procesos de evaluación y de ninguna manera se presenta como una componente metahistórica o como una componente idealista metafísica, que sirva de base para una “idealización y mistificación” de la evaluación.

Por el contrario, si se busca desarticular en lo posible su núcleo a través del análisis material de la realidad, con el fin de llegar a niveles de abstracción más claros en este análisis, el carácter axiológico de la evaluación se manifiesta de manera oscura y encubierta. Cuando lo destacamos y ponemos como un elemento básico, hacemos una construcción que apunta hacia la comprensión de la estructura real del fenómeno, de tal forma que la comprensión de la evaluación se profundizará en la medida en que esta noción de carácter axiológico nos permita ir estableciendo conceptualmente nuevos niveles y dimensiones de los procesos de evaluación en su movimiento y manifestación para llegar a comprenderlos en sus múltiples determinaciones y relaciones.

De acuerdo con lo anterior, el problema de la formulación del juicio de acuerdo con su carácter axiológico se considera como un punto central. En este caso, debemos insistir en que no se trata de insinuar la adopción de una posición moralista ni de una idealista, sino de irrumpir en el análisis de las condiciones sociales que entran en juego en la formulación del juicio evaluatorio.

Si tomamos en cuenta las condiciones sociales en las que se desarrollan los procesos de evaluación como aquellas a partir de las cuales se formulan los juicios evaluatorios, estamos obligados a considerar el espacio formulador, esto es, las condiciones determinantes y las determinadas en su relación dialéctica. Quienes tienen en sus manos la responsabilidad de formular un juicio evaluatorio se encuentran en un espacio formulador³¹ donde existe cierto margen de autonomía en relación con las condiciones determinantes; de esta manera, al clarificar y explicitar los límites de autonomía y las condiciones determinantes, se precisan los aspectos básicos para establecer las condiciones determinadas a partir de los cuales se elabora un juicio evaluatorio consistente.

En este proceso de clarificación y explicitación (del espacio formulador y sus límites de autonomía, de las condiciones determinantes y las determinadas) el lugar conceptual que permite su comprensión desempeña un papel fundamental y además es el punto de partida para el señalamiento de ciertas dimensiones del proceso evaluatorio no consideradas inicialmente, como pueden ser la ideológica o la política.

En este sentido es pertinente afirmar que en este marco de interjuego de distintas valoraciones es donde se formula el juicio de valor.

Si se consideran las condiciones determinantes y determinadas para la formulación del juicio evaluatorio, se requiere necesariamente tomar en cuenta los múltiples espacios de autonomía relativa que se dan en las relaciones significativas entre diversos sectores de la sociedad y sus instituciones, así como entre las diversas sociedades.

En este sentido se considera que en lugar de transferir a una técnica el poder de racionalización y valorización, se requiere enfrentar el conflicto central en torno de la evaluación a través de la asunción consciente y responsable del juicio de valor, el cual se formula en condiciones sociales que tienen un carácter determinante y determinado; en donde, para llegar a formular los elementos de juicio desde un espacio de autonomía relativa, es básico tener una comprensión teórica profunda de lo conceptual tanto del determinante como del espacio formulador.

En el ámbito de las prácticas de evaluación educativa, la comprensión de este proceso, como se ha intentado explicar, implica romper con el procedimiento técnico como punto de sostén en las discusio-

³¹ Por espacio formulador entendemos el espacio institucional-social encargado de realizar la evaluación; el cual es influido y determinado por las condiciones sociales, pero a su vez tiene la posibilidad de influir y determinar. Esta posibilidad se clarifica al tener en cuenta sus márgenes de autonomía.

nes sobre evaluación y trabajar sobre los aspectos señalados: condiciones determinantes y determinadas.

Lo administrativo. Un elemento definitorio en el discurso actual de la evaluación

A partir del discurso administrativo, el significado y empleo del término evaluación en este campo reclama un tratamiento específico tanto por la relevancia que se le ha dado al proceso administrativo en la época actual, como por la connotación que tiene la evaluación como control en esa búsqueda de eficiencia y eficacia en nuestra sociedad.

En la evolución de las diferentes propuestas del proceso administrativo se considera a la planeación o previsión como la primera etapa del mismo y al control como su elemento final. Estos dos factores han estado presentes en las distintas clasificaciones que se han hecho del proceso administrativo, desde Fayol hasta nuestros días, en tanto que en la definición de los factores intermedios del mismo se han dado diversas propuestas. Sin embargo es común caracterizar los elementos básicos de la administración en: planeación, implementación y control.³²

Actualmente, existe la tendencia a poner énfasis en la planeación, lo que explica por qué ha surgido una multiplicidad de modelos que persiguen el funcionamiento “perfecto” de las instituciones. Sin embargo, algunos autores han advertido el problema que implica la excesiva confianza que se deposita en la planeación como quehacer técnico, la que se proyecta a partir de datos estadísticos que no toman suficientemente en cuenta las condiciones históricas.

Paralelamente, en diversos sectores de nuestra realidad, esta confianza en lo administrativo se expresa a través de un discurso que considera a éste como un factor de resolución de la crisis socioeconómica. Así, el Plan Nacional de Desarrollo hace las siguientes afirmaciones:

“ante la situación por la que atraviesa el país, la planeación del desarrollo se convierte en factor necesario para enfrentar con éxito la adversidad. La planeación no garantiza el éxito, pero proporciona mayor certidumbre y fortalece los instrumentos para enfrentar y conducir el cambio [...] El logro de los propósitos del Plan requerirá

32 Véase cuadro de clasificación en: J. A. Fernández Arena (1982:150).

disciplina administrativa y financiera, y modificar los hábitos de la administración pública para adecuarse a los requisitos de una eficaz planeación”.³³

Estas expresiones de confianza en el plan para resolver la crisis están en contradicción con otras del mismo documento: “En el pasado reciente, la planeación cobró particular importancia. Así, en el período 1976-1982 se dieron los primeros pasos para conformar un Sistema Nacional de Planeación, se formularon diversos planes sectoriales y estatales y se elaboró el Plan Global de Desarrollo 1980-1982.”³⁴ ya que desde la misma planeación (hecha en 1976 por el propio Estado) no se pudieron determinar los niveles de deterioro de la economía nacional ni se pudo explicar la tendencia considerada en la planeación a mantener un desarrollo sostenido a través del crecimiento del producto interno bruto, frente a una realidad en la que éste se desplomaba a niveles catastróficos.

Esta situación se explica a través del análisis de la crisis estructural del capitalismo,³⁵ en donde llama la atención como la planeación a través del empleo de la estadística (por ejemplo técnicas de correlación) llega a ocultar la magnitud de tales problemas. Consideramos que en la planeación se enfrentan el pensamiento tecnocrático y el pensamiento histórico, privando un enfoque técnico-administrativo que privilegia la cuantificación del objeto de estudio sobre un enfoque histórico social que se interesa en los aspectos cualitativos que caracterizan al objeto, así como en el contexto en el cual se inscribe, buscando la explicación de la realidad en su complejidad.

De esta manera, a partir del pensamiento tecnocrático se considera que toda crisis se puede resolver con la administración, en la cual la evaluación con la noción de control y de auditoría administrativa se convierte en garante de su logro eficaz.

³³ *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, México, SPP, 1983, p. 10.

³⁴ *Plan Nacional de Desarrollo... cit.*, p. 20.

³⁵ En 1976 el fin de los problemas del llamado mundo “libre” era y sigue siendo imprevisible y sus manifestaciones eran evidentes y variadas: retraimiento de las inversiones, inflación sin precedente, crecimiento insignificante e incluso estancamiento o disminución de los productos nacionales en términos reales, enormes déficit en las balanzas de pagos de los países del “Tercer Mundo” —y hasta de algunos “desarrollados”—, deterioro de los ingresos reales de los trabajadores, desempleo en ascenso, quiebras masivas de pequeñas y medianas empresas, control creciente de los organismos financieros internacionales —quienes imponen las reglas del juego aun a los países industrializados—, endeudamiento incontrolable de la mayoría de las naciones bajo el capitalismo del subdesarrollo, polarizadas además entre petroleras y no petroleras, etcétera. En una palabra: la crisis no sólo continuaba, sino cada vez era más aguda y carcomía las entrañas mismas del sistema. (Bernal Sahagún, 1982: 7.)

De ahí que las prácticas administrativas estén predominando en los diferentes ámbitos de nuestra sociedad, invadiendo el desempeño correspondiente a otras disciplinas. De esta manera, los administradores atienden la gestión de las instituciones³⁶ realizando acciones que tienden a obtener ciertos resultados de la manera más eficaz y económica posible, sin buscar una explicación más completa de todo ello que vaya más allá de la eficiencia de las acciones y que posibilite un análisis crítico de la situación.

El enfoque administrativo cada vez adquiere mayor relevancia como quien asegura la eficiencia de diversos sectores, tales como el educativo, industrial, de salud, de otras secretarías de Estado, etcétera.

Dado que lo educativo constituye nuestro campo de estudio, queremos iniciar un análisis sobre la incidencia del enfoque administrativo en el sector educativo, particularmente en el ámbito de la evaluación; ya que sostenemos que entre los criterios administrativos y los académicos se dan contradicciones estructurales, las cuales privan en esta práctica evaluativa, impidiendo el estudio de lo educativo en su especificidad y complejidad. Sostenemos cómo supuesto central de esta afirmación que los fines de lo administrativo y de lo académico no son convergentes en tanto funcionan con “lógicas internas”, estructuradas desde distinto lugar: la eficiencia por un lado y los procesos cualitativos por otro. Por tanto, la contradicción estructural es objetiva y no se puede resolver desde una voluntad subjetivada.

En esta perspectiva, nos interesa puntualizar los aspectos más relevantes del significado de la evaluación en la administración, así como algunas características del enfoque administrativo que permitan caracterizarlo para poder detectar su influencia en el ámbito educativo.

El objeto de estudio de la administración es el fenómeno de la organización y las normas técnicas para la conducción eficiente de las organizaciones. La mayoría de los autores omite el interés de explicar el comportamiento de las mismas, de tal manera que el concepto y el sentido de la administración se reducen a lo instrumental.³⁷ La administración se define como “ciencia social que persigue la satisfac-

36 “En el Estado moderno, el verdadero dominio, que no consiste ni en los discursos parlamentarios ni en las proclamas de monarcas, sino en el manejo diario de la administración, se encuentra necesariamente en manos de la burocracia, tanto militar como civil [...] el desarrollo del funcionarismo moderno se sitúa ahora en un cuerpo de trabajadores intelectuales altamente calificados y capacitados profesionalmente por medio de un prolongado entrenamiento especializado” (Weber, 1974: t. 2, p. 1060-1068).

37 C. Pallán (1981: 113 y 114) señala esta omisión y afirma que B. Kliksberg presenta un concepto más adecuado incluyendo “elaboraciones científicas dirigidas a explicar el comportamiento de las organizaciones”.

ción de objetivos institucionales por medio de un mecanismo de operación y a través del proceso administrativo. (Fernández, 1982: 119.)

Es importante considerar que entre las diversas aportaciones al campo de la administración, la de Max Weber posibilita el estudio de la problemática administrativa en el sector público, así como el de la burocracia estatal, a partir de sus categorías analíticas (Barenstein, 1982) (conceptos de poder, dominación, disciplina, asociación, orden, etcétera) las cuales requieren ser estudiadas en toda su complejidad para tener una perspectiva conceptual del enfoque administrativo.³⁸

Nos interesa precisar el factor “control” que integra el proceso administrativo. Si bien el término evaluación no aparece en los cuadros sintéticos (Cfr. Fernández, 1982: 150), elaborados por especialistas de la administración, que resumen las propuestas desde Fayol hasta nuestros días, nos parece significativo señalar sobre este proceso el empleo que actualmente se hace del término evaluación como sinónimo de control.

Hemos expresado que con el trabajo de Fayol se empieza a manejar el concepto de control como un elemento que permite revisar si los resultados obtenidos corresponden a lo establecido.³⁹ El control se define como la “apreciación del resultado de acción”. (Fernández, 1982:141.)

Actualmente, en el sector de la administración pública se ha empezado a trabajar el procedimiento de “control de gestión”, concebido como un sistema de ayuda para las decisiones organizado para asegurar la conducción de la gestión, promoviendo la eficacia, productividad y rentabilidad en la empresa. (Abtey, 1980.)

Si bien las nociones de evaluación y control se manejan confusamente en este campo, parece que en el control se incluye a la evaluación; lo cual obedece a una interpretación particular que limita la dimensión de la evaluación.

La noción de auditoría administrativa —término utilizado en ocasiones por la administración de empresas para abordar el proceso de la evaluación administrativa— nos permite puntulizar el significado de la evaluación en este enfoque: “[...] es la revisión objetiva, metó-

³⁸ Incluimos algunas citas de Weber como ejemplo de estas concepciones: “Por orden administrativo debe entenderse el que regula la acción de la asociación”, “El tipo de administración legal y racional es susceptible de aplicación universal y es lo importante en la vida cotidiana. Pues para la vida cotidiana dominación es primariamente administración”. “El tipo más puro de dominación legal es aquel que se ejerce por medio de un cuadro administrativo burocrático”. (Weber 1974: t. 1, p. 41 y 175.)

³⁹ Cfr. nota 20 del presente trabajo.

dica y completa, de la satisfacción de los objetivos institucionales, con base en los niveles jerárquicos de la empresa, en cuanto a su estructura, y a la participación individual de los integrantes de la institución". (Fernández, 1982: 14.)

En este discurso nos interesa aplicar técnicamente el proceso administrativo para comparar los resultados con lo planeado y proceder a efectuar cambios en la planeación o correcciones inmediatas en la implementación. En esta perspectiva técnica, se entiende la noción de control como una herramienta que asegura la realización del proceso, su eficacia y eficiencia.

La incorporación de estos planteamientos al ámbito de la administración de la educación no se efectúa únicamente por la necesidad de "posibilitar" el funcionamiento de la institución educativa ("regular la acción de la asociación"), sino que responde a una concepción directamente empresarial de lo educativo (la escuela es una empresa que debe resultar eficiente en la administración de sus recursos, resultados que se miden a través de la tasa de ganancia).⁴⁰

En este sentido no es casual que en los textos de auditoría se muestre el caso de una "empresa de tipo educativo", puesto que las escuelas se piensan como empresas productoras de servicios y por lo tanto, se pretende evaluarlas determinando arbitrariamente una serie de indicadores, sin mencionar los criterios de selección ni los elementos que para ellos conforman cada indicador y asignando puntuaciones en función de una escala determinada (Fernández, 1982: 19):

	<i>Puntuación</i>	
	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>
Función académica	1 000	750
Estructura formal	800	600
Crecimiento	500	375
Programa de desarrollo	800	600
Análisis de los alumnos egresados	1 300	975
Políticas financieras	800	600
Eficiencia en la operación	700	525
Análisis del consejo de directores	800	600
Evaluación administrativa	1 200	900
Efectividad en la enseñanza	2 100	1 575

40 La técnica costo-beneficio es un ejemplo de cómo se pretende determinar la tasa de ganancia de la acción educativa. Se dice que los estudios que puedan

En este planteamiento efectivamente se logra establecer un valor numérico⁴¹ en relación con determinadas acciones, sin embargo, de este dato cuantitativo no se puede inferir gran cosa sobre los problemas de orden académico de una institución.

Así lo reconoce Carr,⁴² al plantear —en el empleo de la técnica costo-beneficio para la evaluación educativa— la dificultad para delimitar el beneficio, y cómo ante la imposibilidad de definir desde un punto de vista técnico los indicadores, se tiene que recurrir a la opinión de “expertos”, como una forma de lograr un consenso institucional. A partir de este momento se observan algunas fracturas del propio discurso, al reconocer que las “unidades de beneficio” son medidas determinadas de manera arbitraria y que los resultados obtenidos a través de esta técnica constituyen un factor útil para la toma de decisiones de manera relativa, ya que pueden utilizarse o recurrir a otras fuentes de información.

En estos puntos de fractura se advierte con claridad el carácter axiológico de la evaluación que hemos analizado anteriormente y se pone en entredicho la supuesta objetividad y científicidad de la información que se obtiene a través de tal técnica.

El problema básico que deseamos plantear es que frente a la necesidad de evaluar a las instituciones educativas,⁴³ se recurre al empleo

ayudar a quienes tienen el poder para decidir cómo y dónde aumentar los gastos en educación se centran en los costos y beneficios de la misma que adquieren la forma de aumento de los ingresos. “[...] los intentos de incluir el capital humano, como factor de producción, en el análisis cuantitativo de las fuentes del crecimiento económico difícilmente puede considerarse como un análisis de costos y beneficios, a pesar de su interés actual.” (Simon *et al.*, 1970: 290.)

41 “La empresa capitalista moderna descansa internamente ante todo en el cálculo. Necesita para su existencia una justicia y una administración cuyo funcionamiento pueda calcularse racionalmente, por lo menos en principio, por normas fijas generales con tanta exactitud como puede calcularse el rendimiento probable de una máquina.” (Weber 1974: t. 2, p. 1061-1062).

42 “Hay mayor dificultad para definir los beneficios que los costos [...] los aspectos para definir los problemas que permitieran identificar los beneficios fueron discutidos en las facultades escogidas, con el ‘staff’ de decanos y con los administradores escolares [...] Estos criterios representan el consenso institucional, adecuado a las actividades que se desarrollan en la facultad e indican los beneficios importantes en la opinión de cada facultad [...] La alternativa adoptada consistió en hacer comparaciones entre medidas arbitrarias, denominadas “unidades de beneficio” [...] pero muchas decisiones en educación no sólo se basan en comparaciones racionales de estas unidades de beneficio [...] En varias ocasiones es conveniente tener múltiples aproximaciones evaluativas, sin embargo, la técnica costo-beneficio aporta elementos de comparación que pueden probar su utilidad y su capacidad de contribución a la toma de decisiones” (Carr *et al.*, 1982: 77, 78, 80 y 84).

43 “La evaluación de la calidad de los diferentes componentes que intervienen

de enfoques administrativos, en tanto se considera que “garantizan” la obtención de resultados cuantificables de un orden claro.

Este orden se presenta como la posibilidad de llegar a resultados (cantidades) irrefutables, lo cual desde nuestro punto de vista refleja algunos problemas:

a) Las técnicas provenientes de enfoques técnico-administrativos solamente captan el fenómeno educativo a través de los aspectos más formales; tal es el caso de la definición de indicadores como: eficiencia terminal de una institución, grado académico de sus docentes, relación número de maestros con número de alumnos; relación presupuesto de la institución con número de alumnos, etcétera.

Estos indicadores y otros⁴⁴ se definen de una manera arbitraria; resulta preocupante, que solamente se puedan expresar los aspectos formales del objeto de estudio: “lo educativo”; por ello, no alcanzan a explicar y comprender la realidad educativa, elemento que requeriría de un tipo de abordaje metodológico diferente. Por último, si bien el trabajo técnico de precisión de indicadores se autopostula como una manera específica de efectuar un pasaje de “calidad a cantidad”,⁴⁵ en la realidad se realiza únicamente un pasaje de lo formal-aparente a lo cuantitativo. En el fondo nos encontramos aquí frente a una expresión de la ideología tenocrática.

en los procesos de docencia, investigación y difusión, es uno de los fines primordiales de la planeación. En este sentido, los trabajos de prospectiva no sólo van mucho más allá de los problemas puramente cuantitativos, sino que deberán identificarse aquellos aspectos directamente relacionados con la calidad de la educación: Los problemas de calidad de la educación, serán: a) El mejoramiento de la planta docente; b) mejoramiento de servicios de apoyo; c) de contenidos, métodos y técnicas de enseñanza e investigación; d) de las instalaciones y e) mejoramiento del alumno que ingresa”. “Lineamientos generales para el período 1981-1991”, en *Plan Nacional de Educación Superior*, en *Educación Superior*, núm. 39, México, 1981, p. 168.

44 “En relación a la asignación del presupuesto a las universidades para 1984, el subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica declaró que habrá no sólo el criterio en cuanto al número de estudiantes, sino también el de la calidad de la enseñanza con base en lo que las universidades estén produciendo para el bien del Estado y del país, sin embargo tal como lo establece el analista este elemento que aparece incuestionable no aclara intereses diversos que no son reconocibles ¿Cuáles son las necesidades nacionales? ¿hacia dónde orientar el aparato productivo? etcétera son preguntas que se contestan diferente de acuerdo al lugar que se ocupa en la sociedad”(Villaseñor, 1983).

45 “[...] la auditoría administrativa que trabaja con gran parte de elementos cualitativos y pretende dar una evaluación cuantitativa [...] se busca dar una serie de opiniones y se integran en una calificación final de tipo numérico y no hay que olvidar que el establecimiento de escalas numéricas es la única manera de dar un carácter unificado y universal a cualquier tipo de evaluaciones.” (Fernández, 1982: 17.)

b) Por otra parte, cuestionamos los análisis técnicos que se efectúan de los resultados obtenidos. Tanto porque éstos provienen de indicadores definidos arbitrariamente, como porque consideran a los datos cuantitativos como hechos relevantes en sí mismos, que reemplazan la construcción de una explicación de la realidad educativa observada.

Este tipo de análisis tiende a generalizarse practica una concepción instrumentalista de la evaluación, en la que la parte definitoria de tal proceso es la detección y aglutinamiento de datos, los cuales se “interpretan” sin explicitar ningún referente conceptual, por lo cual se efectúa una negación de la dimensión teórica de la educación (y de la evaluación específicamente) y se realiza una “valoración” cuyos referentes conceptuales contradictorios permanecen en el plano de lo implícito, por lo tanto se convierten en interpretaciones “caprichosas” o “arbitrarias” de los sucesos educativos.

Por ejemplo, si observamos algunos datos estadísticos que reporta la SEP, podemos afirmar que en los últimos años el nivel de eficiencia terminal de las escuelas primarias en el país es del 50 por ciento, en el caso de la universidad este índice es del orden del 30 por ciento (en todo el país). (Madrid 1983b: 245.) De estos datos, que tendencialmente se han observado en los últimos diez años, en 1982 se afirmó:

“Como lo prometimos hemos proporcionado educación primaria a todos los niños mexicanos y secundaria al 90 por ciento de los egresados de primaria. Se ha disminuido significativamente el índice de analfabetismo [...] hemos cuadruplicado la matrícula de educación terminal, duplicado la de educación superior.” (López Portillo, 1982.)

Mientras que en 1983 se expresó: “estamos a tiempo para evitar que la crisis del sistema educativo se imponga a la sociedad y la exponga a peligrosos riesgos. Si permitimos que continúe y se agrave esta situación estaremos dilapidando nuestro futuro”.(Madrid, 1983.)

Lo que en el fondo podemos plantear es que subyace una contradicción estructural entre la realización de actividades administrativas para realizar la evaluación y la “posibilidad” (de orden conceptual) de derivar de estos datos planteamientos que directamente aporten elementos hacia la comprensión de la realidad educativa.

De esta manera, no podemos considerar como evaluaciones académicas aquellas acciones que sólo aporten elementos cuantitativos sobre lo formal-aparente de la realidad educativa y que no construyan teóricamente su objeto de análisis. Sostenemos que una evaluación que permita llegar a una comprensión más completa de lo educativo exige partir de un trabajo teórico inicial que posibilite la interpretación de los datos desde los presupuestos explícitos.

De hecho, la deficiencia mayor que apreciamos en el discurso y en

las acciones actuales de evaluación de lo educativo es la omisión de una dimensión propiamente teórica o conceptual, esto es, que la interpretación del dato y, por lo tanto, la búsqueda del sentido de lo educativo, adquieren valor a partir de los conceptos teóricos desde los cuales se construye su significado.

Consideraciones finales

En este trabajo, hemos esbozado un conjunto de problemas que apuntan a conformar un sentido diferente tanto del concepto evaluación como de las prácticas evaluativas. Las líneas que finalizan el trabajo no cierran la problemática; a lo largo de éste hemos planteado puntos de conflicto e hipótesis iniciales en busca de una explicación diferente, dada la necesidad de trabajar con mayor rigor conceptual la problemática evaluativa, tradicionalmente considerada como un problema de orden técnico.

Por tanto este trabajo es un punto de partida en la reflexión conceptual del ámbito de la evaluación.

Tres elementos pueden ser considerados como relevantes en el planteamiento que hemos efectuado:

1) Frente a la concepción de que la evaluación es una “técnica” que permite determinar el grado de aprovechamiento escolar de los estudiantes, postulamos que la evaluación constituye un ámbito de conocimiento que estudia diversos aspectos de los sistemas educativos (programas, maestros, materiales, instituciones, etcétera).

Las acciones evaluativas, lejos de reducirse a un conjunto de técnicas, son puntos de concreción de concepciones teóricas, tanto sobre la evaluación en particular como de la educación en general. Esta situación reclama la necesidad de la conformación de un ordenamiento conceptual que de manera rigurosa dé cuenta de este campo de estudio.

2) Hemos desarrollado las bases para realizar un estudio sobre la manera como se ha conformado el concepto evaluación, de suerte que exista una mayor comprensión entre las nociones explícitas que acompañan su constitución (medición, *test*, objetividad, neutralidad valorativa, científicidad) y el conjunto de supuestos implícitos (control personal y social, carácter axiológico, legitimación) que determinan el término desde este lugar oculto.

3) Por último, frente a la evaluación como un hacer “técnico”, postulamos la evaluación como un hacer social, donde este último se

diluye ante una racionalidad burocrático-administrativa; situación que explica el predominio de los enfoques administrativos y la excesiva confianza que se tiene en ellos cuando se realizan evaluaciones.

Bibliografía

- Abtey, B.: (1980), *Controle de gestion. Evaluation-Contraintes-Décisions*,. París, Centre de Librairie et d'Éditions Techniques CLET.
- Alba, A. de: (1981), *Apuntes para la configuración de ejes teórico-metodológicos en el área de evaluación académica en educación superior*, México, ENEP-Zaragoza, UNAM.
- Alba, A. de; A. Díaz Barriga, y M. Viesca Arrache: (1983), "La evaluación académica en la UNAM. Análisis de los conceptos y perspectivas que tienen los responsables de realizarla en los diversos sectores de la UNAM", proyecto de investigación *Programa de Investigación Educativa*, Coordinación de Humanidades, UNAM.
- Arias, G.: (1975), *Administración de recursos humanos*, México, Edit. Trillas.
- Astin A. y R. Panos: (1983), *Evaluación de programas educativos*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Bachelard, G.: (1978), *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- Barenstein, J.: (1982), *El análisis de la burocracia estatal desde la perspectiva Weberiana. Los administradores en el sector público mexicano*, ensayos CIDE, México, CIDE, "Administración Pública".
- Barrón, C. et al.: (1982), *Memorias. Encuentro sobre diseño curricular*, México, ENEP-Aragón, UNAM.
- Bernal Sahagún, V.: (1982), *Las empresas transnacionales en México y América Latina*, México, UNAM.
- Bourdieu, P. et al.: (1980), *El oficio de sociólogo*, 5a. ed., México, Siglo XXI.
- Bowles, S. y H. Gintis: (1981), *La instrucción escolar en la América Capitalista*, México, Siglo XXI.
- Carnoy, M.: (1978), *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI.

- Carr, C. *et al.*: (1982), "Cost-benefit analysis in educational evaluation", en *Studies in education evaluation*, vol. 8, Gran Bretaña.
- Chadwick, C.: (1977), *Tecnología educacional para el docente*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Chruden H. y A. Sherman: (1979), *Administración de personal*, México, CECSA.
- Comenio, J.: (1982), *Didáctica magna*, México, Porrúa.
- Díaz Barriga, A.: (1982), "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia", en *Perfiles Educativos*, núm. 15, CISE-UNAM.
- Fernández Arena, J. A.: (1982), *La auditoría administrativa*, México, Diana.
- Fayol, H.: (1982), *Administración general e industrial*, México, Herrero.
- Kosik, K.: (1976), *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo.
- Lawerys, *et al.*: (1971), *Examen de los exámenes*, Buenos Aires, Estrada.
- López Portillo, José: (1982), *Sexto informe de gobierno*, México.
- Madrid, Miguel de la: (1983a), *Primer informe de gobierno, Anexo. Sector política económica*, México.
- Madrid, Miguel de la: (1983b), *Primer informe de gobierno, Anexo. Sector educativo*, México.
- Madrid, Miguel de la: (1984), "Discurso en la inauguración de la XXI reunión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES", en *Revista de la educación superior pública*, año 1, vol. 13, núm. 19, ANUIES, enero-marzo.
- Medellín, R. y C. Muñoz: (1973), *La ley federal de educación. Texto y comentario*, México, Centro de Estudios Educativos.
- Mendoza, J.: (1981), "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias 1965-1980", en *Perfiles Educativos*, núm. 12, CISE-UNAM.
- Menahem, G. : (1977), *La ciencia y la institución militar*, Barcelona, Icaria.
- Pallán, C.: (1981), *Política, administración pública y administración de la educación*, Querétaro, UAQ.
- Parisi, A.: (1977), *Raíces clásicas de la filosofía contemporánea*, México, ANUIES.
- Rivero Serrano, O.: (1983a), "Discurso en la reunión del Colegio de Directores", en *Gaceta UNAM*, sexta época, vol. I, núm. 50, 21 de agosto.
- Rivero Serrano, O.: (1983b), "Evaluación y marco de referencia para los cambios académicos administrativos", en *Gaceta UNAM*, sexta época, vol. I, número especial, diciembre.

- Sánchez Vázquez, A.: (1976), "La ideología de la 'neutralidad ideológica' en ciencias sociales", en *La filosofía y las ciencias sociales*, México, Grijalbo.
- Shaff, A.: (1974), *Historia y verdad*, México, Grijalbo.
- Simon Herbert, A. et al.: (1970), *Panoramas contemporáneos de la teoría económica, III Asignación de recursos*, Madrid, Alianza Editorial.
- Skinner, B. F.: (1973), *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Fontanella.
- Taylor, F.: (1982), *Principios de la administración científica*, México, Herrero.
- Thorndike R. y E. Hagen: (1973), *Test y técnicas de medición en psicología y educación*, México, Trillas.
- Tort, M.: (1977), *El coeficiente intelectual*, Madrid, Siglo XXI.
- Vainstein, G.: (1980), *Análisis del discurso de la tecnología educativa*, Tesis doctoral, París.
- Varsavsky, O.: (1972), *Ciencia, política y científicismo*, Buenos Aires, Periferia.
- Vergara, J.: (1971), *La organización científica del trabajo ¿Ciencia o ideología?*, Barcelona, Fontanella.
- Villaseñor, G.: (1983), "¿Empresas o universidades?", en *Proceso*, núm. 359, México.
- Weber, M.: (1974), *Economía y sociedad*, tomos 1 y 2, México, FCE.
- Weiss, C.: (1975), *Investigación evaluativa*, México, Trillas.