

La evaluación o el oficio del diálogo: una crítica a la evaluación oficial

Javier Calvo de Mora Martínez
Cándido Marín González



RESUMEN

El presente artículo propone una revisión crítica del concepto de evaluación educativa que impera hoy en el sistema escolar. Considera que la evaluación es fundamentalmente una acción de ayuda y no una legitimación de poder, un espionaje al profesorado o un adorno "ilustrado". Asimismo, la evaluación debe ser también una acción de provocación, de presentación de situaciones contradictorias y conflictivas. En suma, la metodología de una auto-evaluación crítica no debe pretender más que transformar la realidad de la escuela, contribuyendo a la construcción de una nueva cultura escolar enfrenada al liberalismo económico institucionalizado.

Introducción

La institucionalización de la escuela por el sistema educativo necesita crear y disponer la figura y el cuerpo de supervisión (antropomorfizar el sistema burocrático y credencialista de la escuela), cuya finalidad básica ha sido la de prescribir; esta actividad controladora tiene como fundamento primordial el mantener cada escuela en una situación pre-determinada, así la intención subyacente y explícita no es la de describir posibles dificultades en el trabajo de

los profesores, tampoco la de interpretar la realidad cotidiana o proceder a cambios y/o mejoras educativas, la supervisión pasa por tener en consideración el rol de inspección como una de las posibles reproducciones de la jerarquía escolar así como la observación (super-visión) de reglas de acción técnicas bajo el aspecto de normas jurídicas(1). La escuela se legitima cada vez más y los profesores experimentan un sentimiento de realización de acciones no solamente educativas, es decir, proteger y ser protegidos por el referente económico.

(1) Siguiendo el símil jurídico de poderes de Estado podemos argumentar y asegurar que el sistema educativo en cuanto institución y Estado educativo único legisla y articula las vivencias educativas, al profesorado compete la misión de ejecutar y transmitir estas vivencias y es el cuerpo de inspectores el órgano jurídico y la salvaguarda de la legitimación del propio sistema escolar.



La evaluación que realiza el cuerpo de inspección y seguridad del "Estado escolar" parece administrarse bajo la confusión entre los términos de control y evaluación, más adelante veremos cómo se tilda este aspecto caracterizándose por las "malas costumbres" mediante *una falsa racionalidad de la evaluación* donde la práctica del control de las escuelas consideradas como entidades objetivas o instituciones que pueden ser comprendidas en un esquema simple de acatamiento-cumplimiento de funciones, asunción de reglas u otro tipo de lógicas determinadas y determinantes externamente o pertenecientes al legado cultural del "buen hacer", actúa bajo la improvisación del sentido común.

Los inspectores han trabajado en la escuela durante algunos años, pero ello no es una garantía fehaciente del conocimiento de la realidad escolar. Cada profesor percibe la escuela desde la óptica que la suerte o sus características profesionales le han deparado un lugar, una función, una materia, un grupo de alumnos, etc. Además este conocimiento es intuitivo, parcial por la ideología de cada observador, almacenado mediante un proceso de ensayo y error, en definitiva, un conocimiento que *a fortiori* se ha "solidificado" en un conjunto de sentencias estereotipadas sobre la escuela en general.

Los inspectores tienen a su favor la influencia que ejerce la institución sobre el comportamiento y las vivencias de los sujetos, ellos también han estado sometidos a esa influencia; su selección en el nuevo cargo "docente"(2) se ha basado en criterios de fidelidad política o experiencia en el conocimiento de las estrategias normativas que conforman el comportamiento de

los profesores y de los alumnos en la escuela, y, el dominio del ejercicio del poder administrativo.

El refuerzo de la intervención estatal en la acción educativa es evidente con la ampliación de la función inspectora. Pero al mismo tiempo, la legislación, el marco económico y político, la cultura de los medios de comunicación controlada por la misma ideología contradice el protagonismo del Estado, propugnando el liberalismo y la competencia desleal en el propio ámbito escolar. Estos problemas de coordinación son peculiares de colectivos sociales que desconocen la ideología a la que sirven.

Estas insuficiencias: desconocimiento de la realidad escolar, experiencia exclusiva en el ejercicio del poder administrativo y contradicciones entre la tendencia estatizante de los agentes del sistema educativo y nuestra integración en una comunidad económica liberal y competitiva impiden que pueda ofrecerse un panorama serio de la práctica evaluadora en nuestro contexto educativo.

No disponemos de la suficiente experiencia democrática, formación técnica o cualificación profesional, capacidad de auto-crítica, que nos capacite para pensar en la acción de evaluar como en una responsabilidad social de los organismos públicos para ofrecer resultados de la actividad, sea en ganancias de oportunidades, sea en el cumplimiento de necesidades educativas, sea en la solución de problemas escolares u en otro tipo de rendimiento de cuentas. Otras acciones evaluativas, más peregrinas que la *accountability*(3), son las que vamos a desarrollar posteriormente: la auto-evaluación de centros, como un proceso del

(2) Los inspectores no dejan nunca de ser profesores, cuando abandonan el cargo vuelven a la tarea pretérita, lo cual supone una desprofesionalización, una descualificación del cargo. Algo que paradójicamente exigirán a sus "apartados" compañeros.

(3) Rendimiento de cuentas.

entendimiento de la racionalización educativa, esto es, la *participación en la dialéctica entre la teoría y la práctica*. Nuestra intención es ofrecer una teoría de la relación existente entre dos pensamientos en el campo de la evaluación que se pasan por alto: la *evaluación descriptiva-interpretativa* y la *evaluación prescriptiva-normativa*, la primera orientación se ha centrado más en procesos de valoración y enjuiciamiento de una realidad concreta y la segunda acción en el control de las acciones sociales. En la primera se procede a la realización de un estudio histórico de la realidad, mientras que en la segunda se especifican los principios o fundamentos de una realidad futura o de unas acciones desarrolladas en un marco deliberado previamente.

¿Qué resulta de la consideración dialéctica y/o complementaria entre la valoración y el control?: la primera consecuencia es que podemos hablar de dos procesos intrincados, la institucionalización y la organización; la primera se basa en la identificación de normas, de modelos de actuación, de un control social, etc, mientras que la segunda se refiere al interaccionismo simbólico propio de sujetos que perciben particularmente la realidad e interactúan de acuerdo a este bajaje intelectual.

Nuestra posición, aún centrándose en la escuela, intenta ahondar más en los procesos organizativos o en las relaciones sociales desarrolladas. Las características de los miembros se centran en la particularidad del actor o lo que denominamos como acción comunicativa. Quiere esto de-

cir, que la auto-evaluación tiende a provocar y/o es inherente a una auto-reflexión de los miembros de la escuela, la crítica a las limitaciones y obstáculos que impiden la comunicación o bien, la falsean, pero al mismo tiempo: las estrategias y acciones de cambio.

¿La auto-evaluación ayudará a construir otra organización escolar?, esta es la cuestión que servirá de hilo conductor, así la respuesta ofrecida siempre será provisional, nuestra intención es muy simple: hacer de la escuela una microsociedad democrática, transparente, participativa, promocionadora de la responsabilidad: la crítica. Todo ello supone hablar de otra organización de las escuelas.

¿Cuántas evaluaciones coexisten en la escuela?. Las actividades o las acciones de evaluación que se dan en la escuela han de ser el objeto primario de los intentos de auto-evaluación: ¿cómo evalúan los profesores a los alumnos?; ¿qué normas hay establecidas en este centro para evaluar a los alumnos?; ¿cuáles son las discrepancias entre los profesores respecto a la evaluación de los alumnos?; ¿cómo representan los alumnos la evaluación de su trabajo?. Son algunas de las cuestiones inscritas en los procesos de valoración, los principios éticos, las relaciones de poder, exigencias de aprendizaje, comportamiento en la enseñanza, etc. Este metaanálisis de la evaluación de los procedimientos evaluativos de los profesores posibilita un diagnóstico de la ideología del profesorado y de la cultura del centro escolar(4).

(4) La metodología de la evaluación del profesorado: conceptos de evaluación, funciones, instrumentos, criterios, subjetividad y objetividad de la evaluación, objeto, personas que participan en la evaluación; la enseñanza: principios metodológicos, recursos didácticos, técnicas de trabajo; la selección de contenidos: procedencia de los contenidos, objetividad del contenido, funcionalidad; la representación del alumno por el profesor: conceptualización de cada alumno, del trabajo de cada alumno, del grupo de alumnos; el concepto del profesor: la capacidad profesional, la actitud ante nuevas experiencias, el sentido crítico, la función del profesor, la teoría educativa de cada profesor y las relaciones de comunicación en la clase; son los elementos que constituyen un todo integrado en la acción de los profesores.

La influencia sobre la evaluación practicada por los profesores es doble: una de carácter institucional y otra de carácter organizativo, una podría representarse verticalmente mediada por los conceptos de excelencia, eficacia, eficiencia, y la otra influye en la evaluación escolar horizontalmente de la mano del concepto *habitus*, cada profesor va a localizarse en este eje de coordenadas.

1. Una falsa racionalidad de la evaluación

1.1. ¿Institucionalización versus Organización?

Normalmente cuando cualquier sector y actividad de la sociedad se somete a un proceso de institucionalización (institucionalización social de la acción con arreglo a fines) podemos asegurar que existe un control social externo, que mediante la habituación de sus miembros y la consecuente creación de estructuras de autoridad (burocracia), aparecidas éstas como garantías de un control interno en la organización y un control externo en las pautas de su creación, limitarán en un sentido estricto la flexibilidad en la apertura de la propia organización⁽⁵⁾. El desarrollo de los fundamentos de este tipo de intervencionismo radica en el proteccionismo excesivo que actualmente plantea la Ciencia y la Sociedad como generadoras de ciertos valores homologables y válidos cara a la perpetuación del propio sistema socio-cultural y económico; SCHELKY (1963), (cit. HABERMAS. 1984) plantea que "con la civilización científica que el hombre lleva a cabo planificadamente, surge una nueva amenaza en el mundo: el peligro de que el hom-

bre se explicita sólo mediante acciones externas que transforman el mundo y fije y trate a todo, a los otros hombres y a sí mismo, en este plano objetivo de la acción constructiva. Esta nueva autoenajenación del hombre, que le puede robar su propia identidad y la del otro es el peligro de que el creador se pierda en su obra y el constructor en su construcción". Es difícil no cuestionarse tan abultado proyecto social, pero la hegemonía que el Estado procura legitimar es consustancial al entendimiento de las escuelas como núcleos organizacionales microscópicos; la historia de la producción de la ideología en las sociedades es también la historia de la reproducción escolar en su vertiente más conservadora. Así la escuela como organización social, puede ser considerada como una microsociedad única e irrepetible y corre el riesgo de convertirse en una organización reglamentada, donde ya no serán los intereses externos, sociales, los que marquen o creen el código de formación (educación), sino que serán los agentes y participantes de éste servicio social (profesorado), los que desvirtúen de una manera explícita la principal finalidad de la educación, pudiendo así confundir los intereses propios de su función como profesionales educativos, con los de su propia visión de la programación (formación de una nueva clase al servicio de la ciencia y la economía); de esta forma se transforman las tareas que se llevan a cabo en una serie de principios normativos que aseguran un control efectivo en la toma de decisiones respecto a la selección, programación, contextualización, promoción y atribución de las diferentes actividades intelectuales que en el ámbito escolar se llevan a cabo.

(5) Según BERGER y LUCKMANN (1966), la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Es decir, toda tipificación de esta clase es una institución.

1.2. Contexto escolar y teorías al uso.

La desmitologización o en términos de Habermas (1987), el desencantamiento que se ha experimentado en el ámbito escolar debido a una excesiva creencia y a una perpetuación de la Ciencia y la Tecnología como garantes de un nuevo control social más acorde con la realidad estructural de la modernidad, ha supuesto entre otras un giro copernicano en las metodologías explicativas y en las técnicas prescriptivas de intervención educativa que se desarrollaban dentro del Sistema Escolar. El giro hace referencia a los estándares de la racionalidad (6), que gracias a los desposicionamientos teóricos que el científico social realiza cobra más fuerza el contexto en el que se producen los significados educacionales a describir y comprender, aunque la paradoja viene servida al considerar los contextos educacionales como portadores inertes de significados que el científico puede descubrir independientemente del rol que desempeñe éste: La Etnometodología es la que le confiere un carácter de indexicalidad a los procesos que se desvelan en el contexto escolar, procesos claro está, vehiculados por un interaccionismo simbólico cuyo marco de referencia serán las interacciones que se realizan a cualquier nivel de posicionamiento, pero es éste un carácter fotográfico y/o descriptivo supuesto que presupone ya de antemano un acuerdo y un consenso en las propias organizaciones, verdaderamente lejano por cuanto la propia interpretación supone ya de por sí una herramienta garante de control (un instrumen-

to y un lenguaje ad hoc). Las metodologías empíricas se acercan al objeto de estudio de forma romántica y de manera conservadora: su utilidad descriptiva es un instrumento más del poder al servicio de la propia ideología escolar en la búsqueda de objetividad, que se presupone en la recogida de datos, caracterizada por una asepsia y una neutralidad axiológica cuya fiabilidad fuera del contexto es prácticamente nula.(7)

1.3. Una nueva racionalidad.

Es necesario pues encontrar otra vía de acercamiento al objeto de estudio que presuponga de antemano su carácter de conformador, legitimador y reproductor del orden social establecido, refrendado por una comunidad educativa que intersubjetivamente racionaliza los procesos educativos de manera sistémica en base a acuerdos y consensos realizados en el seno de la comunidad educativa bajo el amparo de la legislación escolar como un nuevo instrumento y lenguaje al servicio de la propia organización. El observador o a lo sumo el investigador debe convenir en que los procesos de las prácticas escolares son inherentes al propio contexto, supuesto que éstas vienen configuradas y son configurantes de la propia ideología técnica y pragmática (poder); así lo hace notar GARFINKEL (1967),(cit.HABERMAS.1987) al hablar de pretensiones de validez:

"La cautela más importante es la de negarse a tomar seriamente en consideración la propuesta prevaleciente de que la

(6) El entorno social y cultural, el entorno geopolítico y administrativo, y el mundo subjetivo de los actores o participantes en el proceso escolar, reflejan ahora la interacción entre los planteamientos micro y macro-evaluativos como un nuevo concepto de racionalidad, donde son los intereses los que desarrollan una nueva teoría y una nueva metodología empírica de acercamiento al contexto escolar y a sus prácticas determinando las categorías pertinentes para lo que tomamos como conocimiento, así como los procedimientos para el descubrimiento y aceptación de las afirmaciones de conocimientos.

(7) En este sentido HABERMAS (1984), sugiere que la investigación hermeneútica abre la realidad guiada por el interés de conservar y ampliar la intersubjetividad de una posible comprensión orientadora de la acción.

eficiencia, la eficacia, la efectividad, la inteligibilidad, la planificación, la tipicidad, la uniformidad, la reproductibilidad de actividades sean evaluadas, reconocidas, categorizadas, descritas, utilizando una regla o estándar obtenido fuera de los contextos efectivos dentro de los cuales estas propiedades son reconocidas, utilizadas, aducidas y convertidas en tema por los miembros del contexto".

Como indica Habermas (1987): "la verdad es una adscripción"; el propio garante de suponer a la escuela de manera epistemológica se cae por su propio peso al entrar en contradicción la objetividad pretendida, con el acceso a los datos y la consideración de éstos como intransmutables; el problema no radica tanto en la metodología a emplear como en la validez de los datos obtenidos. Los significados objetivos de las actividades que se realizan en las instituciones escolares se consideran como un conocimiento y se transmiten en tanto que conocimiento; la transmisibilidad de éstos significados permite decentrar procedimientos de control (8) y legitimidad en la transmisión de los mismos; así podemos considerar la evaluación en dos sentidos: 1º) *como un conocimiento que refleja la hegemonía del sistema escolar en la participación*, y 2º) *como un control que intenta seleccionar información relevante para la distribución de credenciales (meritocracia)*. Así BERNSTEIN (1971), argumenta que la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa

el conocimiento educativo que considera que ha de ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. Más acertado parece BOURDIEU (cit.SHARP.1988) cuando dice que en una sociedad de clases la educación es necesariamente un proceso de violencia simbólica en el sentido que implica la imposición de una "arbitrabilidad cultural" por un "poder arbitrario"; por ello para comprender la realidad sociocultural del sistema educativo es necesario estudiarlo de la misma manera en que se configura en la escuela, no de manera empírica o descriptiva sino bajo el aspecto de acciones dramáticas que presuponen los mundos internos y externos a la comunidad y a los participantes y agentes de la misma.

La microevaluación puede ser considerada como una acción orientada al éxito, (HABERMAS. 1987) *instrumental*: considerada bajo el aspecto de observancia de reglas de acción técnicas; La macroevaluación en su vertiente metodológica de Evaluación de Centros escolares la consideramos también una acción orientada al éxito, *estratégica*, al considerarse bajo el aspecto de observancia de reglas de elección racional evaluándose su grado de influencia sobre las decisiones de un oponente racional. Según el mencionado autor las acciones instrumentales pueden ir asociadas a interacciones sociales, y las acciones estratégicas representan ellas mismas, acciones sociales. Así la evaluación macroscópica aparece como una acción social, en el sentido de evaluaciones de

(8) En un artículo publicado por BELTRAN (1991), se enumeran una serie de características básicas que debería cumplir el control; y dice así al hablar de las relaciones que mantiene la Organización y la Didáctica: "Lo educativo, instalado en un marco institucional, queda sometido a ciertas constricciones impuestas por razones materiales y legislativas, etc.: niveles, horarios, programas, centros, etc. La institucionalización dota de un soporte jurídico a las prestaciones educativas y homogeniza sus procedimientos; al hacerlo, deben retraerse algunas de las últimas pretensiones de lo educativo y conformarse a la norma. Es el control lo que garantiza una mínima normatividad; pero, por otra parte, debe garantizar igualmente que ésta no se exceda. Es decir, a las características señaladas al ejercicio del control en la educación debe añadirse la de ser autoreferente: el mismo ejercicio del control se convierte en objeto de control".

prácticas socialmente organizadas y dirigidas a los miembros del centro escolar, donde la primera tarea de la evaluación de centros desde una óptica sociologista es ver su grado de accountability (9) para sopesar el grado de gestión autónoma con el de gestión sistémica; es decir, en una evaluación de carácter institucional interesa observar el grado en que la escuela identifica un marco jurídico y cómo lo traslada a la práctica en base a políticas (acuerdos-conflictos) de acomodación al entorno singular y autónomo caracterizado en los Proyectos de Centro. Donde se actúa en base a un análisis de la demanda y en una negociación en base a ella.

La auto-evaluación de centros y la investigación en la acción, son dos procesos que ayudan en las escuelas a la institucionalización de las relaciones sociales democráticas, a la promoción de la crítica y a la colaboración entre los diferentes actores de la realidad escolar, o sea, a la autonomía.

2. Evaluación objetiva: La distinción como criterio

Profesorado, legisladores, y el público en general se interesan hoy día por la mejora y reforma del Sistema escolar; en todos los países capitalistas y en aquellos en vías de desarrollo e industrialización, se concentra la atención sobre el entorno escolar considerándose como célula germen del propio sistema escolar y elemento configurador de la excelencia y mejora del mismo: la distinción-la calidad, y no tanto sobre los medios para mejorarla; tal es así que en la ausencia de objetivos claramente definidos por los interlocutores sociales, toda mejora parece caer en el puro plano de la abstracción educativa.

La situación social y política del Estado español se puede caracterizar a grandes rasgos en materia educativa por una "explosión" de Proyectos de Reforma Educativa y de Proyectos de mejora y cambio. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), implantó un nuevo marco de gestión de centros escolares basándose en la idea de la participación y negociación de todos los agentes cara a la creación de un esquema organizativo más flexible y abierto, que propiciara una igualdad de oportunidades como el ansiado sueño de la creación de un marco gestor de carácter horizontal.

El avance hacia una descentralización educativa lleva parejo un sistema de evaluación de los centros escolares; la práctica del auto-análisis supone un método de descripción, análisis, y evaluación del funcionamiento de las escuelas, además de un apoyo indispensable en el proceso de mejora y cambio del centro educativo.

Hasta ahora es posible plantear una macroevaluación como un requisito previo del análisis (auto-análisis) para la mejora del funcionamiento de la escuela. Aunque la búsqueda de la excelencia y la calidad va indisolublemente ligada a los procesos de mejora que se pretenden con una evaluación del centro en su conjunto. Las políticas de corte neoconservador encuentran así sus viejas aspiraciones en la utilidad que presupone la regulación y la gestión de la escuela como un sustancioso mercado donde la expansión económica debe de llevar parejo un marco simbólico para la legitimación de ciertos programas políticos que aparecen como el resultado de las aspiraciones de toda la sociedad. Este control de efectividad aparece caracterizado en la LODE, mediante una actuación de tipo participativo que garantice la verdadera

(9) Rendimiento de cuentas.

democratización de la enseñanza, al tiempo que una mayor receptividad respecto de las necesidades educativas y una mejora en la calidad de todas las actividades que se desarrollen en el seno de los diversos centros escolares; por tanto la evaluación del Sistema educativo, según la LOGSE, se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia administración. Desde el marco internacional, la OCDE planea la creación de unos indicadores esenciales para describir los Centros con la finalidad explícita de controlar el sistema educativo de los países de la red; podemos afirmar que asistimos a una cultura de evaluación donde responsables políticos y centros escolares aúnan esfuerzos para crear unos dispositivos institucionales (Proyectos de evaluación de centros) a fin de superar y conocer la realidad educativa sui generis entre otros aspectos. Delimitada la función u objetivo podemos convenir con TOURNEUR et ROCHEZ-NIMAL (1990), que la evaluación macroscópica tendrá una vertiente institucional (Evaluación de Centros escolares) y otra de carácter innovador, a saber: Evaluación de Proyectos de Reforma escolar. Cualquier Proyecto educativo a escala nacional o internacional (OCDE. UNESCO), parte así de unos criterios operativos que denotan en virtud de unos indicadores, que tal situación o fenómeno no discurre por los caminos para los que fue creado, o si se prefiere los participantes experimentan un proceso de anomia. ARDOINO et BERGER (1989), definen a la evaluación como una aplicación a objetos definidos, una herramienta crítica elaborada, racionalizada; una forma de análisis sistemáticamente reflexivo y eventualmente inscrito en unos dispositivos: podemos considerar la evaluación de las institu-

ciones como un procedimiento instrumentalizado. Este proceso reflexivo de toma de información conecta necesariamente con el contexto u objeto específico en aras no a describir su posible disfuncionalidad sino para pertrechar mecanismos autocorrectores; podemos plantear la cuestión juntamente con STUFFLEBEAM y WEBSTER (1980): ¿reunen las instituciones, programas y personal unos mínimos estándares?, y si es así: ¿cómo pueden ser mejorados?. Es necesaria en la actual política de carácter esencialmente comprensivo vs. diversificado garantizar unos mínimos curriculares, en aras claro está de asegurar a todos los alumnos las experiencias educativas fundamentales para su desarrollo, socialización y posterior inserción práctica; pero tal y como se ha planteado la estrenada legislación (LOGSE) apenas parece avanzar de su tradicional función centralista y burocrática; pensamos que es así por lo cual el concepto y la práctica del Proyecto Educativo de Centro cobra hoy más fuerza, donde serán las decisiones, tomadas por los equipos docentes las que concreten los mínimos (Diseño Curricular Base) a partir de unos acuerdos cara a la adecuación a su contexto. Supone una vertebración y organización del Diseño Curricular Base en función de tareas prácticas: Qué, Cómo, Cuando enseñar y evaluar; por ello hablar de Proyectos es hablar del diseño de los procedimientos de evaluación. Véase BOLLEN et HOPKINS (1985), donde la técnica del auto-análisis es un instrumento al servicio de las organizaciones escolares cara a la mejora y funcionamiento de la propia escuela. Esta puesta en circulación de un modo de evaluación es un aspecto de un fenómeno social más profundo (abstracción normalizadora), o bien como plantea CHEVALLARD (1989), una normalización abstrayente; según él, la evaluación se plantea como una convergencia en una evolución que posee

una nueva abstracción social: el principio de homogeneización del espacio de actividades humanas: ¿hablamos de tecnocracia?: se aboga por una práctica y no por una evaluación separada de su realización y pensada independientemente de ella. CHARLIER (1988), plantea una aproximación etnográfica de centros y considera la configuración como un concepto central para la comprensión de la complejidad del centro escolar desde una perspectiva emergente y diacrónica.

2.1. *Proyectos de Evaluación de Centros escolares*

Hasta el momento podemos entender que el proceso evaluador se concretiza en un fenómeno consistente en recabar información para así determinar diferentes decisiones posibles; GILLET (1989), entiende de esta forma la evaluación como el planteamiento de hipótesis de acción, como la elección entre objetivos y criterios posibles en base a unos ítems tales como son:

- * Coherencia
- * Oportunidad
- * Continuidad, y
- * Viabilidad del Proyecto.

Para FIGARI (1989), se tratan de unos indicadores representativos de la realidad a evaluar, mediante un triple proceso de Inducción-Construcción-Producción, que internalizados en el contexto objeto de estudio serán redefinidos y planteados de la siguiente manera:

1.- Problemas planteados in situ por los actores.

2.- Modelos teóricos a emplear por los evaluadores.

(Problemas metodológicos de elaboración de referenciales y estrategias de negociación y validación).

3.- Informes-Análisis-Diagnóstico-Recomendaciones...

De tal modelo se desprende que en función de los problemas planteados (IN-

DUCCION), surgirán cuatro figuras con unos roles diferenciados:

- * Evaluador - Formador.
- * Evaluador - Regulador.
- * Evaluador - Agente de cambio, y
- * Evaluador - Auditor.

AUZIOL (1989), pone de manifiesto dos conceptos que serán ambas formas procesuales de llevar a cabo una evaluación: en primer lugar es necesario elaborar los referentes u objetivos de la acción (hipótesis de acción), entendiendo por tal término los criterios y normas de juicios que permitan conocer en función de un proyecto las intenciones de los diferentes protagonistas, para dar paso al referente o indicadores que nos permitan comprender la realidad a evaluar; en cambio en la realidad son los objetivos, en un modelo tecnológico, los que constituyen los indicadores; así un dispositivo nos llevará a conocer los diferentes resultados, efectos y acciones de y en un contexto específico. Como conclusión, entendemos juntamente con FIGARI (1989), que es necesario encontrar un referencial como base para elaborar el Proyecto de Centro, entendiendo por tal un fenómeno social de producción colectiva de decisiones y normas, pero no debemos entenderlo, como hasta ahora se ha venido haciendo, como una guía programática, sino como un Proyecto de finalidades (Project viseé). Concebido así el Proyecto de Centro deber ser un elemento al servicio de la formación y de los aprendizajes, y deberá estudiarse en tanto que tal. Para lo cual será necesario elaborar referenciales comunes, para todas las situaciones, y específicos para cada situación. El proyecto será una tarea procesual, no un producto, donde los diferentes actores explicitarán sus referenciales en un proceso de confrontación-negociación donde se analicen fines, necesidades, motivaciones, y proyectos e intenciones cara a la elaboración de un Proyecto final revisable, para

así marcar los ejes o pautas de evaluación: efectos, medios, actitudes, orientaciones,... Superando el Paradigma diferencialista por el que aboga Chevallard, se trata según TOURNEUR et ROCHEZ-NIMAL(1990), de una función habitual a toda evaluación como un control externo de certificación sumativa y un control interno de regulación formativa.

3. Realismo no representativo. Complementariedad entre la descripción y la prescripción

La incorporación del método científico a las exigencias de una evaluación externa (Macroevaluación : Evaluación de centros), supone considerar la acción evaluativa desde la óptica y la metodología empleada en la investigación científica (evaluativa), fenómeno contradictorio que viene caracterizado por los rigores de verificabilidad objetiva de la Ciencia, por el control externo y por la predicción de un marco objetivo derivado de la programación de cualquier consideración educativa o de la actual política de desarrollo y reforma educativa. La funcionalidad de este tipo de evaluación objetiva radica en la racionalización material de fines considerados evaluativos (referenciales), así como de los medios y técnicas a emplear; de esta forma negociar la evaluación supone "renegociar" o interpretar los referenciales y acomodarlos al contexto.

Esta creación de referenciales derivados del marco objetivo del curriculum base, supone homogeneizar el ámbito evaluativo y escudriñar las estrategias de acercamiento y evaluación del mismo desde instancias socio-políticas y psicopedagógicas.(10)

Esta imagen ideal de la excelencia como fruto de una práctica evaluativa de carácter tecnológico aparece desde el momento en que según PERRENOUD (1984:18) "las organizaciones tienen el poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad", así la creación de un marco organizativo objetivo es una creación en el sentido de que apunta a una homologación como fruto de una evaluación comparativa (assesment), por ello hablar de macroevaluación desde el anterior discurso de lo económico supone delimitar campos de acción y rentabilizarlos (accountability), considerando a la escuela como el campo de acción objetivo que suponga una posterior inserción práctica a raíz de la titulación avalada por el contexto de origen y por la consideración de ésta ya sea de titularidad pública o privada, independientemente de la concreción de la misma; esta ilusión objetivista parte de la consideración de que "la sociedad posee cierto grado de objetividad gracias a que los actores sociales, en el plano de interpretación de su mundo social, la exteriori-

(10)En el mismo sentido apunta BOURDIEU (1988:241) hablando de luchas simbólicas, y dice que "si para escapar a la ilusión subjetivista que reduce el espacio social al espacio coyuntural de las interacciones, es decir, a una sucesión discontinua de situaciones abstractas, es preciso construir, como se ha hecho, el espacio social en tanto que espacio objetivo, estructura de relaciones objetivas que determina la forma que pueden tomar las interacciones y la representación que de ellas pueda tener aquellos que se encuentran en dicho espacio o estructura, no es menos cierto que es necesario llegar más allá de este objetivismo provisional que, al tratar los hechos sociales como cosas, reifica lo que describe; las posiciones sociales que se presentan al observador como plazas yuxtapuestas, partes extra partes, en un orden estático, planteando la cuestión completamente teórica de los límites entre los grupos que las ocupan, son inseparablemente unos emplazamientos estratégicos, una plazas que hay que defender y conquistar en un campo de luchas".

zan y la objetivan. La sociedad sólo es "real" y "objetiva" en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orientan ellos mismos hacia la realidad así definida".(CARR & KEMMIS.1988:99).

Por ello el centro escolar es un lugar estratégico de desarrollo del sistema educativo y aparece a la vez como el lugar de lectura pertinente del funcionamiento de la escuela, pues es el lugar esencial de producción de la calidad de la enseñanza y de la formación; son éstos los elementos a tener en cuenta para una aproximación sistémica para leer la escuela desde una perspectiva diacrónica y sincrónica.

Han sido tres diferentes contextos los que han inspirado la actividad de la auto-evaluación escolar: el movimiento de la reforma del currículum, la formación del profesorado basada en la escuela y el rendimiento de cuentas de cada escuela, indudablemente la más poderosa influencia ha sido la del movimiento de la accountability centralmente inspirado; es decir, podemos considerar la idea de centro escolar dentro del sistema educativo como lo son las empresas dentro de una economía y mercado capitalista, siempre y cuando aceptemos el centro escolar como el lugar clave para atender mejor los objetivos por los que ha sido investido el sistema educativo, la referencia al paradigma sistémico es necesaria por el carácter integrador e interdependiente(11), por ello si la evaluación constituye una variable estratégica de pilotage evolutivo del sistema, le corresponde a la misma el papel de evolucionar (optimizar) el sistema educativo; esta evaluación se integra doblemente en el Proyecto educativo y en la reforma del mismo sistema. La evaluación se confirma como una acción prioritaria en la toma de

decisiones que tiene como base ética el rendimiento de cuentas.

Las relaciones que van a observarse son las de macro-micro, puesto que en el sistema educativo se localizan los presupuestos ideológicos y los rasgos generales de una política de educación, además de poder ser fácticamente imposible intervenir directamente desde el sistema educativo.

La noción de auto-evaluación de la escuela como base de la auto-dirección se desarrolló a partir de la idea de Evaluación democrática y de la crítica del evaluador naturalista de las estrategias de innovación centro-periferia; la implicación de éstas críticas se centraban en las propuestas de estructuras de toma de decisiones curriculares que podrían facilitar las necesidades de los procesos de resolución de problemas más centrados en contextos idiosincráticos y en las definiciones de las deficiencias por el profesor. Para WILCOX (1982:185-193) existen dos interpretaciones del término self-evaluation, una se puede referir al proceso por el cual los profesores obtienen datos individualmente de sus propias actividades en clase, bien mediante la elaboración de diarios, entrevistas... en tanto se posibilita una reflexión crítica de su práctica (STENHOUSE, 1975; ELLIOT, 1978), una definición alternativa de la auto-evaluación es que puede ser comprendida como un intento para examinar las metas-actividades-ejecuciones de una escuela de forma holística. En otras palabras, la auto-evaluación puede estar relacionada con el desarrollo de los individuos o con el desarrollo de las instituciones, aunque ambas son interdependientes. (LEMISH.1988).

El tratamiento de antinomias y dualidades se opta por un carácter pragmático

(11)Un sistema puede ser definido como un conjunto de elementos ligados por múltiples relaciones y en contacto con su ambiente de tal manera que es capaz de evolucionar, de responder a dicho ambiente y de auto-organizarse. (AUBÉGNY, M.J. 1990:9).

donde se parte de la existencia global de la realidad (sistema educativo) y se actúa localmente (escuela) adaptando, traduciendo, ejecutando e interpretando los objetivos del sistema, esto supone una fuente de referencias que considera a la escuela como un subsistema relacionado con otros subsistemas y con el propio sistema.

La propuesta de los auto-referenciales parte de LUHMANN (1984), de acuerdo con este autor, la teoría de los sistemas sociales ha experimentado dos importantes cambios respecto a sus principales paradigmas: la distinción del todo y sus partes (Gestalt) ha sido reemplazada por la idea de sistema y ambiente, y el concepto de sistema auto-referencial es usado para reemplazar el arcaico análisis input-output de los autodenominados "sistemas abiertos". Todos los sistemas existen dentro de un ambiente y no son independientes del mismo, pero para construirse, para diferenciarse del ambiente, para reproducirse en un sistema social, siempre ha de referirse a él mismo; éste define y usa su distinción del ambiente en las bases de un proceso de auto-referencia, los procesos de auto-observación, de auto-descripción... es una búsqueda de la propia identidad.

La auto-evaluación se contextualiza en una situación de crisis de recursos donde la estrategia es reforzar a la escuela misma moviéndonos hacia el concepto school-based management (gestión basada en la escuela). El gobierno o el agente de control lo que hace es determinar el nivel, la naturaleza y los recursos que debe utilizar la escuela para este propósito; la consecuencia de todo ello es el desarrollo de herramientas para facilitar la auto-evaluación: aquellas designadas primariamente para asistir/facilitar con evaluaciones que tienen

un carácter genérico y son realizadas periódicamente (accountability) y aquellas que tienen que ver con la gestión del propio centro.

La auto-evaluación de centros no puede comenzar simplemente a partir de una propuesta externa, y éste es el error del auto-análisis. Lo más natural es que este proceso comience como respuesta a las propias necesidades curriculares de los centros o como reacción ante formas impuestas de accountability.

Podemos concluir este apartado considerando la metáfora de *la escuela abierta en un mundo cerrado*, es decir: la institución es permeable a todas las influencias provenientes de una sociedad y de un sistema político donde existe una lógica, la del liberalismo económico, donde existe un mecanismo de creación de conciencia: los mass-media, donde los valores de "sobrevivencia" son la competencia, los lugares, las referencias, la pertinencia de la información a tomar se encuentra en este mundo cerrado, es necesario entender todo este proceso bajo la óptica y la lógica económica.(12)

4. Auto-evaluación reflexiva y crítica: Dialéctica entre la acción y la reflexión

La insuficiencia de la auto-evaluación descrita más arriba nos empuja a ofrecer una alternativa, la confusión existente en torno al concepto de la auto-evaluación comparativa hace que algunas personas abracen esta idea junto a otras que proponen la transformación de la realidad escolar. En principio puede parecer extraño que nos centremos exclusivamente en la idea de escuela subyacente bajo la propuesta de la auto-evaluación comparada,

(12) Si atendemos a las propuestas monetaristas que hablan de la utilidad y de la eficacia a partir de unas cuantas variables: inflación-deflación, valor del dinero, beneficios, despidos o no utilización de recursos humanos... En la escuela se pretende actuar de la misma manera.

no lo es tanto si pensamos que la ideología promovida de esta acción evaluativa tiene como soporte un carácter institucional concreto, que de otra manera dificultaría el proceso del auto-análisis. Por otra parte, ello no impedirá que introduzcamos elementos de meta-evaluación que introducirá a los lectores en la propuesta de la auto-evaluación reflexiva y crítica.

La idea que se sostiene de la escuela como una institución terminal donde se sintetizan y se ejecutan las decisiones tomadas por los políticos de la educación, por las grandes agencias económicas del mundo occidental, por los poderes económicos multinacionales, por el capitalismo en general y por otros cualesquiera, no es sino volver de nuevo a plantear la idea de la educación escolarizada en nuestro mundo. Todos los países del área de competencia de la OCDE tienen regímenes democráticos, por lo que las decisiones en materia educativa quedan legitimadas sin duda alguna; desde esta posición no podemos criticar el carácter peculiar de una escuela donde se desarrollan procesos de auto-evaluación comparativa. Nuestra estrategia de análisis se localiza en un plano más horizontal, es decir, en primer lugar, la crítica a lo que pretenden originariamente: *lograr que la escuela funcione bien, que sea eficaz*; segundo, reflexionar, para qué esta eficacia, si es válida la relación causal entre funcionamiento de la escuela y rendimiento escolar; tercero, qué relaciones sociales se privilegian, cuáles se marginan, se reprimen y se prohíben; cuarto, por qué sólo se piensa en una institución como un conjunto de normas jurídicas; y por último, por qué los procesos de interpretación son sometidos a los procesos de control.

La auto-evaluación de la escuela no pretende la diagnóstico del mal funcionamiento de las instituciones escolares, la comparación respecto a una *escuela ideal*,

por otra parte este modelo es flexible en la medida que cada escuela adapta los conceptos de liderazgo-jerarquía-estructura a las condiciones sociales y culturales peculiares. Este doble proceso de adaptación sólo es posible mediante la disposición en la escuela de mecanismos de gestión tales como la toma de decisiones, la resolución de problemas, la distribución óptima de recursos, etc. En este esquema de acción se privilegia la labor del experto y del líder, capaz el primero de ejercer la autoridad y el segundo el poder.

La escuela se entiende como una institución total; las definiciones de escuela de "acoplamiento holgado" no son pertinentes en este planteamiento. Todos los elementos están relacionados entre sí, no cabe la posibilidad de pensar en la independencia de unos elementos respecto de otros; el carácter total no tiene, como podría pensarse, un sentido mecanicista o de engranaje de piezas en un todo, su verdadero significado es simbólico. La existencia de una cultura escolar que abarca a todos los procesos educativos dentro de una escuela, las normas o reglas de actuación son otras formas de expresión de la cultura, así como los valores o el carácter axiológico; todos los individuos están sometidos a esta totalidad simbólica.

¿Quién define esta cultura, de donde procede? La definición de la cultura de la institución escolar es doble; por una parte la Administración Educativa crea unas prácticas educativas, por otra parte, la influencia medioambiental en la escuela actúa en el plano del significado, de la percepción diferencial, de la representación particular de los eventos. En la escuela no debemos crear una cultura de la eficacia, del éxito, éste slogan no es extraño en los medios de comunicación de masas, en el trabajo en la empresa, en el deporte, etc. El utilitarismo y el pragmatismo es otro conjunto de valores que guían las decisio-

nes a tomar en la escuela, que orienta la resolución de problemas o que simplemente ofrecen indicadores de éxito o de cumplimiento de una tarea. Quizá el significado del buen funcionamiento de la escuela se base en los dos términos de este párrafo. Así las reflexiones que realizan los profesores se limitan a cuestionarse la utilidad de algo, la viabilidad de una decisión...

La escuela es el lugar de trabajo de los profesores, el lugar donde los padres de los alumnos esperan que los profesores les resuelvan algunas expectativas, el lugar donde los alumnos están obligados a asistir, en definitiva, es una realidad heterogénea. La gestión (management) cree resolver esta complejidad dando un paso adelante, obviando lo idiosincrático y afianzándose en lo normativo.

La reflexión, si se nos permite emplear éste término, no se limita a cuestionar qué hacer-cómo hacer-para qué hacer. Ello requiere una difícil colaboración entre profesorado, pensándose en éstos como profesionales/expertos en la definición de situaciones problemáticas, en la toma de decisiones, en la ejecución de propuestas de mejora, etc. De esta manera se olvida la cara personal - vital - del profesorado, su historia profesional, sus frustraciones, etc. Es difícil comportarse profesionalmente en la escuela, la percepción por los alumnos de su maestría, la situación dentro del claustro, el grupo de referencia al que pertenece son algunas de las influencias que determinan la actuación en un momento dado.

El lenguaje empleado por los gestores se aleja de la cotidianeidad y vulgaridad propia del discurso en la clase. Los padres, profesores y alumnos no entienden a los expertos que van de clase en clase observando, analizando, controlando... En algunas experiencias la incomunicación entre ambos sectores es alarmante, las mejoras no llegan más allá de una propuesta vaga,

percibida sin mucho convencimiento por los profesores, acatada por la autoridad otorgada al experto proveniente de la Universidad o de la Administración Educativa.

La escuela se nos figura un lugar con gran diversidad de profesionales observando minuciosamente cómo aprende el alumno, en qué contexto, qué resultados se obtienen,... como si se tratase de un objeto estudiado por medio del microscópio.

¿Podemos afirmar que estos estudios auto-evaluativos lo son en verdad?, si los instrumentos son elaborados fuera del ámbito escolar, o en el mejor de los casos, son los expertos los fabricantes de los mismos, si los referenciales vienen dados por la Administración del Sistema Educativo, si la escuela está estructurada por unas variables "fijas", por una estructura de poder concreta, por un procedimiento basado en el liderazgo y la recompensa... ¿qué le queda a los profesores?, éstos son la fuente de información de la curiosidad de los investigadores o de las necesidades e intereses de los detentadores del poder en la sociedad; los alumnos son la materia prima en la que hay que labrar.

¿Están los profesores y los alumnos de los centros escolares obligados a participar?, los incentivos no funcionan en las escuelas y los padres no permiten que se "juegue" con la educación de sus hijos, no permiten que tales auto-evaluaciones distraigan a los profesores de su ocupación primordial: la enseñanza.

La escuela se convierte en una realidad de lenguajes cruzados, dispares, ininteligibles entre los diferentes colectivos que reducen cada escuela a una suma de aulas encajonadas en un edificio casi siempre cercano y vigilado. La eficacia se entiende diferencialmente según cada colectivo; la versión oficial es la que prevalece sobre las otras, y será la que se controle con mayor celo en la escuela.

Los investigadores-evaluadores reproducen la teoría organizativa, intentan comprobar en la realidad de cada escuela el funcionamiento de las leyes organizativas provenientes en la mayoría de los casos de la organización de empresas, pero con una limitación importante: en la empresa es necesario disponer de departamentos de investigación y desarrollo que impulsan permanentemente la situación, la ganancia y la pérdida; estos departamentos ofrecen una información valiosa para un posterior cambio estructural; en las escuelas es difícil actuar con la flexibilidad requerida: formalmente la escuela se comporta como una burocracia. Los dilemas están más presentes en la escuela que en cualquier otra organización, la autonomía es una falacia; en realidad nada cambia o sólo existe una complacencia en el cambio. Las estructuras son inamovibles, todo ello redundando en un confucionismo tal que retira a cada profesor a su propia isla.

El riesgo ético y político de la autonomía preconizada desde la auto-evaluación comparativa, por una parte, conduce a una pérdida de protagonismo de la Administración escudada en la retórica de la igualdad de oportunidades, de la compensación y la meritocracia; por otra parte, la desolación embutida en cada profesor falta de la "destreza" necesaria para actuar más allá de la instrucción.

¿Desde esta visión qué podemos negociar en la escuela?, con certeza, la distancia existente entre los diferentes agentes educativos hace estéril cualquier esfuerzo de negociación cuando se parten de posiciones inflexibles y culturalmente asumidas; lo que es negociable es cómo ejecutar un orden, cómo adaptar una propuesta, en definitiva, negociar cuestiones técnicas:

hacer más de lo mismo o hacer lo mismo pero mejor. No cabe otra opción de marco de negociación. En cierta manera, estas propuestas son una denuncia indirecta o sutil de la ineptitud del profesorado, de su escasa cualificación, de una demanda externa de reciclaje, de una mayor dedicación y responsabilización a la tarea de la enseñanza... Con estas premisas hay que ser muy ingenuo para emprender un proceso de negociación.

La evaluación es una acción de ayuda. La auto-evaluación pretende crear una nueva cultura de la colaboración, de la participación, de la transparencia o claridad de las organizaciones. Ello significa que no puede utilizarse la evaluación para legitimar una situación de poder, para espigar a un colectivo de profesores oponentes, o para un "adorno ilustrado" en las escuelas. Por otra parte, la evaluación es una acción de provocación, los evaluadores han de procurar "levantar de sus asientos a los profesores", han de presentar situaciones contradictorias y conflictivas. Los evaluadores tienen como misión despertar del "sueño eterno" a todos los miembros de la escuela.

La metodología de una auto-evaluación crítica no pretende más que transformar la realidad de la escuela, permitiendo el acceso a una nueva cultura escolar enfrentada al liberalismo económico institucionalizado en unas relaciones sociales alienadas. El objeto de la auto-evaluación crítica es la propia institución escolar: las metas y los valores; en otras palabras, las relaciones de poder y control corporeizadas en las acciones institucionales.

En principio lo que hace la evaluación crítica es un meta-análisis de la evaluación practicada en la escuela: una evaluación de la evaluación.

REFERENCIAS

- ARDOINO, J. et BERGER, G. (1989): *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*. Paris: ANDSHA. Collection Matrice.
- AUZIOL, E. (1989): Deux tâches principales pour le consultant: expliciter le référent et préciser les choix d'objet d'évaluation. en COLOMB, J. et MARSENACH, J. (1989): *L'évaluateur en révolution*. Paris. INRP.
- BATES, R. (Ed). (1981): *Organizational evaluation in schools*. Deakin University Press. Victoria.
- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1986): *La construcción social de la realidad*. Madrid. Amorrortu-Murguía.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (1991): Democracia y control en el sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*. nº:188.(1991).p:58-62. BERNSTEIN, B. (1971): *Class, Codes and Control*. Vol I. Routledge and Kegan Paul. Londres.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Classe et pédagogies: visible et invisibles*. Paris. OCDE.
- BOLLEN et HOPKINS, D. (1985): *L'auto-analyse de l'établissement scolaire: un moyen d'améliorer le fonctionnement de l'école*. Louvain, Belgique. ACCO.
- BORICH, G.D. (1985): Needs assesment and the self-evaluating organization. *Studies in Educational Evaluation*. Vol.11. p: 205-215. BOURDIEU, P. (1988): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.
- CALVO de MORA, J. (1990): *A la recherche d'une méthodologie d'évaluation des écoles*. Comunicación presentada al Congreso de l'ADMEE. Neuchâtel.
- CALVO de MORA, J. (1991): *Evaluación Educativa y Social*. Serv. de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- CARDINET, J. (1988): *Evaluation externe, interne ou négociée?*. Neuchâtel. IRDP.
- CARR, W & KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- COLOMB, J. et MARSENACH, J. (Ed). (1989): *L'évaluateur en révolution*. Paris. INRP.
- De KETELE, J.M. (Ed). (1986): *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles. De Boeck.
- ELLIOT, J. (1978): *Classroom accountability and the self monitoring teacher.*, in HARLEN, W. (Ed): *Education and the Teacher's Role* (London, Schools Council, Macmillan).
- ELSTGEEST, J. et all. (1988): *Evaluation Plan*. Regional Pedagogia Centre Zealand.
- FIGARI, G. (1989): *L'évaluation du fonctionnement des institutions*. en COLOMB, J. et MARSENACH, J. (1989): *L'évaluateur en révolution*. Paris. INRP. FIGARI, G. (1989): L'évaluateur face aux risques de l'audit d'un dispositif de formation. en COLOMB, J. et MARSENACH, J. (1989): *L'évaluateur en révolution*. Paris. INRP.
- GILLET, P. (1989): Propositions pour l'évaluation d'une action de formation. en COLOMB, J. et MARSENACH, J. (1989): *L'évaluateur en révolution*. Paris. INRP.
- GRISAY, A. (1989): *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires*. Neuchâtel. INRP.
- HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y Técnica como ideología*. Madrid. Tecnos.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus.
- LEMISCH, P. (1988): Power-Control and the Praxis orientation to School-Based Program Development. *Studies in Educational Evaluation*. Vol 14. p: 341-359.
- LUHMANN, N. (1984): The Self-Description of Society: Crisis, Fashion and Sociological Theory. *International Journal of Comparative Theory*. XXV.1-2. p: 59-72.
- McKENZIE, Ph.A., HARROLD, R.I. (1989): Tools for School self-evaluation: Developments in Australia. *Studies in Educational Evaluation*. Vol 15. p: 31-45.
- M.E.C. (1985): *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*. Madrid. Serv. de publicaciones del MEC.
- M.E.C. (1989): *Libro blanco de Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. Serv. de publicaciones del MEC.
- PERRENOUD, Ph. (1984): *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Genève-Paris. Droz.
- RAVEN, J. (1988): School Based Evaluation and Professional Research. *Studies in Educational Evaluation*. Vol 14. p:175-191.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid. Akal.
- SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid. Akal.
- SIMONS, H. (1988): *Getting to Know Schools in a Democracy*. Falmer Press. S T E N - HOUSE, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. (London, Heinemann).
- STUFFLEBEAM, D.L. & SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática*. Barcelona. Paidós-MEC.
- STUFFLEBEAM, D.L. & WEBSTER, W.J. (1980): An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation. *Educational Evaluation An Policy Analysis*. nº 3.2.(1980) p: 5-19.
- TOURNEUR, Y. et ROCHEZ-NIMAL. (1990): Macro-évaluations. *Mesures et Évaluation en Éducation*. n: 10.3 p: 29-63.

VARIOS. (1988): *Les démarches et instruments de la recherche en évaluation: mise en question*. Actes de la rencontre de l'ADMEE. ULB.Bruxelles.
VARIOS. (1990): *Hommage à J.Cardinet*. Fribourg (Suisse). IRDP.Delval.

WILCOX,B. (1982): School Self-Evaluation: the benefits of a more focused approach. *Educational Review*. Vol 34. n°:3. p:185-193.

SUMMARY

The present issue proposes a critical revision of the educative-evaluation concept which rules nowadays in the school system. The authors consider that evaluation is mainly an action of help but not a legitimation of power, a spying on teachers or just an "illustrated" decoration. In the same way, evaluation must be a provocative action, for presenting contradictory and conflictive situations.

Summarizing, the critic auto-evaluation methodology must not pretend more than transforming school reality, contributing to the construction of a new school culture faced to the established liberal economic system.

RESUMÉE

Le présent article propose une révision critique du concept d'évaluation éducative qui domine actuellement le système scolaire. Considère que l'évaluation est fondamentalement une action d'aide et non pas légitimation de pouvoir, un espionnage au professorat ou une parme "illustrée". De même l'évaluation doit être aussi une action de provocation, de présentation de situations contradictoires et conflictives. En résumé, la méthodologie d'une auto-évaluation critique doit seulement prétendre à transformer la réalité de l'école, collaborant à la construction d'une nouvelle culture scolaire opposée au libéralisme économique institutionnalisé.