

## EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: CUESTIONES PERENNES Y RETOS ACTUALES.

**Juan M. Escudero Muñoz**  
**Universidad de Murcia**

### RESUMEN

La evaluación como una investigación práctica y aplicada documenta y analiza políticas, prácticas y resultados educativos de acuerdo con valores de justicia social, ética y democracia, conectando, por lo tanto, con el cambio social y educativo y con la mejora. El texto justifica, explica y reclama una evaluación transversal y democrática de todo el sistema escolar y concluyen destacando cuatro ámbitos preferentes a los que habría de responder una buena política pública de evaluación: las decisiones sociopolíticas y las reformas, los aprendizajes imprescindibles en la educación obligatoria, las relaciones entre la administración, los centros y el profesorado, y sus alianzas con las familias, la comunidad y las redes de centros y profesionales.

**Palabras clave:** Evaluación educativa y evaluación de políticas y prácticas. Evaluación transversal, democrática, crítica y transformadora. Ámbitos y retos pendientes de una buena política educativa de evaluación.

### ABSTRACT

As a practical and applied inquiry, the evaluation informs and analyses policies, reforms, practices and educational outcomes in the framework of social justice, ethic and democratic values, connecting to social and educational change and improvement. The article justifies and claims for a transversal and a democratic evaluation of the educational systems. Some open conclusions outline a set of broad questions that a good evaluation policy has to answers: sociopolitical decisions and reforms, essential learning of the compulsory education, administrative, institutional and professional relationships so as theirs emerging alliances with the families, communities and networking.

**Key words:** Educational policies and practices evaluation. Transversal, democratic, critic and transformative evaluation. Domains and challenges for a good and educative evaluation policy.

En su acepción amplia, las políticas educativas que afectan a la educación se despliegan en un conjunto variado de decisiones, actuaciones y resultados, desde los más globales y estructurales a escala nacional e incluso internacional, hasta los más concretos, situados e interpersonales, asociados a la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación de las políticas educativas puede entenderse, por lo tanto, como un proceso transversal de amplio alcance y recorrido. Tomando como referencia determinados

sistemas de valores y presupuestos sobre la educación y su gobierno, genera evidencias, facilita la comprensión y elabora juicios con el propósito general de impulsar acciones sucesivas bien fundamentadas, cambios y transformaciones. Por la naturaleza y el valor de la educación, y porque son diversas las opciones políticas, culturales y sociales que la conforman, hay una variedad de enfoques teóricos y metodológicos de la evaluación, así como también utilizaciones heterogéneas de sus aportaciones. Desde mediados del siglo pasado, la evaluación de los sistemas educativos (gobierno y administración, reformas a gran escala, organizaciones escolares, programas, prácticas y resultados) ha ido desarrollándose como un campo de conocimiento y acción en el que se han ido logrando consensos y mantenido controversias y disputas todavía por despejar.

En términos muy generales, el núcleo de las cuestiones que lo definen se refieren a su justificación, naturaleza, sentidos y propósitos, a ámbitos de carácter macro, meso y micro sobre los que se aplica. Involucra tomas de posición y decisiones epistemológicas: como una modalidad de investigación práctica y aplicada, no es ajena a las diferentes tradiciones de construcción del conocimiento y sus relaciones con las prácticas en las ciencias sociales. Como quiera que supone, además de la comprensión de los fenómenos evaluados, una actividad intelectual y moral de emisión de juicios con propósitos de mejora y transformación, uno de sus capítulos inexcusable, aunque extremadamente complejo, atañe al uso que puede hacerse de sus resultados a lo largo de un continuo que va desde el aval de políticas hasta el cuestionamiento más o menos severo de las mismas. Pasa de ese modo un terreno minado como el que se refiere al cambio social y educativo, donde no sólo es preciso verificar lo que se ha hecho, sino abogar y orientar hacia lo que debe hacerse.

Por la importancia humana y social de la educación, la evaluación de las políticas correspondientes, tanto en los niveles macro como en otros intermedios y micro, es una tarea que supera ampliamente las cuestiones de carácter metodológico. Es necesario, importante y nada fácil responder adecuadamente a cómo diseñar una evaluación, qué información recabar y cómo, de qué forma tratarla y disponerla para ser interpretada y proyectada sobre decisiones sucesivas. El hecho, sin embargo, de que al evaluar ciertas políticas o prácticas escolares se opere con juicios que pueden llegar a tener consecuencias sociales y personales, exige entenderla no como un quehacer técnico, sino como una actividad humana y moral, no sólo racional, sino también política, social, cultural y ética. No es precisamente la evaluación un campo de pensamiento y de acción donde quepa la neutralidad, la asepsia ideológica, pues irremediablemente compromete determinados sistemas de valores que, en el caso de la educación, tocan de lleno a su redistribución social y por lo tanto a la justicia, a la misma democracia. Cuando es conectada con estos marcos de referencia, surgen implicaciones que pueden afectar a todos y cada uno de los elementos, decisiones y prácticas involucradas.

En el seno de una sociedad liberal, democrática y plural, los valores y los propósitos de la evaluación de las políticas educativas han de ser múltiples y, por consiguiente, sensibles a la diversidad de contextos, sujetos, acciones y finalidades. En la medida en que se asuma, sin embargo, que la educación pertenece de lleno al universo de los derechos básicos que han de garantizarse equitativamente a todas las personas y, asimismo, que en ello tienen mucho que ver las políticas educativas, es

comprensible y justo insertar bajo ese paraguas la evaluación que de ellas pueda y deba llevarse a cabo. Sería desmedido proponer que las políticas educativas tengan que legitimarse en exclusiva a partir de las evidencias y los juicios evaluativos. Pero, si alguna contribución digna de mención y relevancia social pudiera tener la evaluación, habría de contribuir a iluminar, comprender y debatir sobre por qué y cómo se gobiernan los sistemas educativos de unas y otras formas, qué efectos tienen y por qué y cómo hay cosas que vale la pena sostener y otras que deben ser alteradas. En la ausencia de evaluaciones rigurosas y bien fundadas, pueden darse políticas de buenas intenciones, pero sin consecuencias, otras pueden ser abiertamente perversas pero quedar fuera del escrutinio ético y racional y algunas, tal vez, girar sobre sí y para sí mismas sin otros fundamentos que la propagación de mensajes estériles a la ciudadanía.

En el texto se propone una mirada panorámica sobre la evaluación de las políticas educativas, pero sin la pretensión de encerrar en unas cuantas páginas la realidad prolífica y caótica del campo, así definido hace tiempo, en los ochenta, por un autor reconocido, House (2000) cuyo influyente libro fue traducido al castellano veinte años después. Vamos a resaltar que la evaluación de las políticas educativas no sólo ha de estar pensada y dirigida a satisfacer demandas administrativas, institucionales y profesionales e informar sus decisiones, sino que también ha de servir al propósito de generar espacios sociales de formación de opinión y juicios fundados de la ciudadanía acerca de las condiciones, el funcionamiento y los resultados de los sistemas escolares, pues ello viene exigido por una rendición democrática de cuentas y es, al mismo tiempo, una contribución necesaria para el avance en democracia educativa. Tres puntos de reflexión serán tratados para explicarlo. El primero aboga por la necesidad de aplicar transversalmente la evaluación a los distintos ámbitos y agentes de los sistemas escolares y sus políticas, el segundo argumenta a favor de una concepción y práctica democrática, crítica y transformadora. En el tercero, a modo de conclusión, se destacan sucintamente algunos de los retos actuales a los que debiera responder mejor que hasta la fecha una política de evaluación de las políticas educación que acoja entre sus objetivos la conformación de esa conciencia crítica e informada de la ciudadanía, así como también la elaboración de un cuerpo de conocimientos y juicios que puedan tener alguna influencia sobre decisiones tomadas por los poderes públicos, administradores, centros escolares y docentes.

### **1. Una evaluación transversal a los diferentes ámbitos en los que se despliegan las políticas educativas.**

Dentro de la pluralidad de concepciones y enfoques de la evaluación, es posible identificar un conjunto de elementos comunes a la mayoría de ellos. Los más destacables son la definición de la evaluación como un proceso de investigación práctica y aplicada en relación con distintos planes por los que circulan las políticas con el propósito general de facilitar su comprensión, emitir juicios de acuerdo con sistemas de creencias y valores que han de ser explícitos y bien justificados. Por su carácter aplicado conecta con la mejora, el cambio y la transformación de aquello que se evalúa, aunque su incidencia efectiva al respecto no es directa, ya que ello depende de la confluencia o no de otros factores y decisiones fuera de su control y responsabilidad. En términos genéricos, estos ejes han conformado el campo de la evaluación en el pasado y siguen haciéndolo en la actualidad. Mark, Greene y Shaw, (2006), en el capítulo

introdutorio a un texto en el que se ha dado cuenta del estado actual de la cuestión, aunque con una lente anglosajona, destacan estos grandes capítulos: propósitos e intereses de la evaluación, sujetos participantes y contextos en que se desarrolla, metodologías, audiencias y destinatarios (difusión, diseminación y utilización de los resultados de las evaluaciones).

Desde mediados del siglo pasado hasta la fecha, lo que ya decíamos con House algo más arriba, sigue siendo válido: el campo de la evaluación ha mostrado tanta vitalidad como desorden. Una buena muestra de ello es el hecho de que, tomando como una referencia los grandes capítulos indicados, son diferentes y no siempre coincidentes los enfoques teóricos desde los que se acotan y desarrollan o las metodologías preferentes a las que se recurre. Hablando de un terreno tan extenso como el de la evaluación de las políticas educativas, no sólo resulta difícil acotarlo con sentido, sino que es ineludible dejar constancia de la existencia de desavenencias, debates teóricos y prácticos que repercuten sobre cuestiones sustantivas y metodológicas, sobre el tipo de conocimiento que se genera y validez, y el uso que se hace o podría hacerse del mismo. Hay divergencias que afectan a los sistemas de valores, los criterios y los principios sustantivos que inspiran la génesis y el diseño de los proyectos de evaluación, a sus agentes y destinatarios. Hay filosofías dispares respecto a qué evaluar, con qué instrumentos recabar información y datos, cómo analizarlos e interpretarlos, y, todavía más si cabe, en todo lo que atañe a la aplicación de juicios, intereses y propósitos. Una familia en particular de modelos y propuestas aboga por una evaluación democrática, deliberativa, participativa, crítica y transformadora. A ello nos referiremos en el punto siguiente, mientras que en éste nos vamos a detener en justificar la conveniencia de que la evaluación atraviese todo el sistema, sea transversal y, así, arrostre consigo un determinado tipo de implicaciones.

A nuestro entender ello es necesario si se pretende, como se ha dicho más arriba, que la difusión del conocimiento y los juicios evaluativos contribuyan a crear y sostener un espacio social y cívico, no solo profesional y administrativo, de conocimiento informado y público (Weiss, 2004). Al aplicarla de ese modo al sistema educativo, seguramente ha de ser una evaluación global y relacional al menos en dos sentidos. Uno, como análisis, valoración y propuestas referidas a las estructuras, las condiciones, los procesos y los resultados educativos. Dos, como una actividad que se aplique de modo propio a diferentes planos del sistema y procure, dentro de lo posible y razonable, en relación. Los sistemas escolares están constituidos por factores, agentes y dinámicas múltiples que, aunque operan en planos o niveles diferentes, sostienen entre sí determinadas influencias que nunca son lineales ni mecánicas, pero sí recíprocas dentro de un juego amplio entre la determinación y la relativa autonomía. Mantener focos y temas abiertos a la evaluación, que estén relacionados con las reformas a gran escala (LOE, proceso de Bolonia, políticas autonómicas, por ejemplo), con decisiones intermedias en las que se proyectan (red pública y red privada, políticas de profesorado, protocolos para la evaluación de las Memorias de las nuevas titulaciones), y con los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas (planificación docente, metodologías de aula, resultados de aprendizaje del alumnado), son algunos ejemplos del sentido aquí atribuido a término transversal.

La propuesta no tiene nada de novedosa en realidad. Es habitual proponer esta idea de la evaluación, sea o no con ese calificativo. Tiana (1996), por ejemplo, hizo algo similar al referirse a la evaluación del sistema educativo y las reformas. Además de entrar en asuntos sobre su creciente demanda social y educativa, subrayó diversos ámbitos a los cuales aplicarla, así como varios propósitos: conocer y diagnosticar el desarrollo y los resultados de los cambios, conducir sus procesos y valorar resultados, mejorar la organización y el funcionamiento de los centros. Mateo (2000), por su parte, también ofrece un panorama amplio de los dominios de la evaluación. Además de la correspondiente al alumnado, trata la evaluación de programas y reformas, de profesionales, de los centros y de otros servicios educativos. Abundando en esa dirección, vamos a tratar seguidamente tres aspectos que requieren atención: la realidad social y cotidiana de otras evaluaciones informales cuyos contenidos y formas son diferentes a la evaluación que nos ocupa y que no puede pasar por alto, una cierta delimitación de ámbitos y una cuantas implicados que pueden derivarse al someterlos a hacer explícitos los resultados evaluativos.

a) *Evaluaciones informales y espontáneas, evaluaciones formales, rigurosas y sistémicas.*

Aunque los sistemas educativos son objeto explícito de múltiples prácticas de evaluación formal y profesionalizada, también existen en la opinión pública otras que son espontáneas e informales, pero habituales. Son informales, cotidianas y circulan por la calle, aplicando sistemas de valores muchas veces más sentidos que razonados, más particulares que colectivos, de modo que los juicios que comportan generalmente rayan más en la opinión que en el contraste fundado. Lo cual, sin embargo, no es óbice para que arrosten consigo decisiones y elecciones importantes. Por deseable que sea una evaluación explícita en sus criterios, formal y rigurosa en los modos de realizarla y reflexiva en la interpretación y las decisiones a que pueda dar lugar, no conviene pasar por alto la presencia de ese otro tipo de evaluaciones, sus contenidos y sus repercusiones.

Como otros asuntos de interés social y personal (salud, medio ambiente, condiciones de vida, trabajo, cesta de la compra, etc.), la educación, sus políticas y responsables políticos o gestores, los centros y el profesorado, están cotidianamente en el foco de atención y de valoración o devaluación por parte de mucha gente. La creación de sentido, el juicio y la toma de decisiones consecuentes sobre los diversos órdenes de la vida social y personal es, en realidad, algo inherente a cualquier persona. Cada día nos encontramos en la vida corriente con situaciones que nos obligan a decidir y, de alguna manera, lo hacemos de acuerdo con lo que queremos y valoramos, sea con la cabeza y el corazón o con cada uno por separado. La evaluación es un elemento básico y decisivo en la creación y modificación de opciones de vida y trayectorias personales, también sociales o colectivas, en relación naturalmente con posibilidades y limitaciones del entorno.

La ciudadanía evalúa y decide, aunque no todas las personas por igual, sobre la educación. Sus juicios pueden apoyarse en evaluaciones explícitas (cosa rara), en púlpitos desde los que se crea opinión (cosa más común), en conocimientos y experiencias, nunca independientes de sesgos sociales, ideológicos o de otro cariz (es lo

más común). Los alumnos y sus familias, los medios de comunicación y la opinión social variopinta son, a su modo, agentes evaluadores, entornos donde habitan ideas y representaciones, vivencias y sentimientos, apreciaciones y juicios. Recaen sobre ésta o aquella reforma, sobre éste o aquel profesor o profesora, sobre unos u otros contenidos y programas, sobre los centros públicos, los concertados o los privados, sobre las distintas etapas o niveles de la educación. Cada uno de esos espacios, sujetos y colectivos, no sólo cuenta con sus propios conocimientos sobre la educación (tal vez más espontáneos que reflexivos), sino que en base a los mismos asientan sus respectivas apreciaciones y, en alguna medida, también juicios y decisiones. En gran medida las imágenes sociales y personales, con sus correspondientes juicios y apelaciones, se nutren de ello. De ese modo se crean y propagan determinados climas de opinión, apuestas por la educación pública o por la privada, valoraciones sobre gobiernos y sus políticas.

Merecería consideraciones más detenidas, por citar un caso concreto, cómo, por qué y con qué propósitos los medios de comunicación participan, según sus opciones ideológicas e intereses, en la generación de conocimiento evaluativo informal sobre la educación, pero bastante efectivo. Ese terreno es muy proclive a la osadía, la temeridad, el desparpajo. Suelen ocuparlo editorialistas, articulistas de la prensa diaria, tertulianos, emisoras de radio y de televisión, además, ahora, de la red. Todos ellos son evaluadores a todos los efectos. Crean opiniones y dictámenes que nunca son neutrales. Merced al valor y el culto a la libertad de expresión, no hay demasiados miramientos a la hora de valorar y ensalzar (muy raramente) las bondades de las reformas (LOGSE, LOCE o LOE, proceso de Bolonia), o de cuestionar y hacer responsables a las mismas de todos los males escolares que nos aquejan (suele ser lo más frecuente). Aunque la opinión pública y quienes la crean y sostienen es algo muy heterogéneo, abundan más los tópicos y las simplificaciones que los datos contrastados, el rigor argumental y las propuestas globales. No es infrecuente que por los dominios de la evaluación informal, popular (con tantos matices y diferencias) o mediática, circulen datos y conocimientos más reducidos que contrastados, evidencias que se fuerzan y tergiversan en razón de posiciones ideológicas preconcebidas, tal vez ligados a experiencias particulares y acaso también a una conciencia cívica, que también la hay, bien informada y ponderada. Sea como fuere, la opinión pública, la más hegemónica o la minoritaria, contiene en su seno imágenes, representaciones y juicios que son el testimonio del valor y la valoración atribuida a la educación. Ello no es baladí para las políticas educativas, no es independiente de ellas y, por lo tanto, no debiera ser ajeno a la evaluación más formal, global y presuntamente rigurosa.

Una tarea que ésta última debiera asumir, tal vez de manera más explícita y efectiva, es la de cuestionar y contrarrestar los juicios sobre la educación basados en el sentido común infundado, la opinión pública simplista y frecuentemente explotada por intereses de todo tipo. Al ofrecer y hacer público un conocimiento lo más riguroso posible, fundado en evidencias contrastadas, basado en criterios e indicadores de evaluación razonados y defendibles, la evaluación formal tienen un amplio espacio de trabajo social para limar opiniones y juicios simplificadores. Elaborar y difundir información, hacer accesibles los análisis y las explicaciones razonadas, puede propiciar juicios ciudadanos mejor informados y una conciencia ciudadana reflexiva y crítica sobre la educación, tratando de cumplir la evaluación de ese modo una función

de pedagogía social respecto a un asunto en el que están en juego intereses colectivos y de las personas.

b) *Los dominios de la evaluación formal y sistémica.-*

En la introducción al texto sobre evaluación antes citado (Shaw, Greene y Mark, 2006) se delimitan sus dominios o ámbitos en las políticas, los programas y las prácticas. Las políticas se definen como el *“conjunto de directrices sobre asignación de recursos en determinados niveles de la educación y los focos u orientaciones prioritarias que las caracterizan”*; los programas, como *“el despliegue particular de una política, cómo se desarrolla en contextos particulares con una población determinada mediante actividades y materiales”*; las prácticas, como *“las interacciones profesionales específicas que ocurren dentro de un programa, concretado en la enseñanza a grupos de estudiantes”* (Mark, Greene y Shaw, 2006:4).

Esa acotación permite advertir que la evaluación educativa cubre fenómenos variados según su mayor o menor amplitud, situados algunos en planos macro y meso, mientras que otros corresponden a contextos particulares en los que ocurren prácticas pedagógicas entre docentes y estudiantes. El planteamiento, que ilustra de algún modo el carácter transversal de la evaluación, resulta, así descrito, muy esquemático. Conviene ensanchar la mirada y los matices, tanto para no recortar los fenómenos de la evaluación como, además, para tomar alguna nota de la naturaleza compleja que los constituye y relaciona. A fin de cuentas, las políticas educativas no son realidades dadas ni surgidas al margen de los poderes, intereses y propósitos que social y políticamente las generan, por lo general con conflictos y tensiones.

Los programas intermedios en que se concretan implican ideas y procesos que no se reducen al mero despliegue de aquellas por los sistemas educativos. Las prácticas, por su parte, comportan interacciones personales y sociales en contextos de enseñanza y aprendizaje entre docentes y estudiantes difícilmente entendibles como réplicas de las políticas o de programas particulares. Su naturaleza requiere tomar en consideración, de un lado, que las prácticas pedagógicas no ocurren en el vacío y, por ello, no son del todo independientes de las políticas y los programas que las reclaman y donde operan. De otro, sin embargo, representan espacios situados de pensamiento y acción regidos por interpretaciones y comportamientos entre los sujetos implicados, profesores y estudiantes. Sus conexiones con decisiones políticas de la administración e incluso de los centros escolares (proyectos institucionales), que ciertamente existen, son frágiles y no del todo determinadas desde fuera. Es necesario, pues, articular mejor los dominios en cuestión.

Nos parece más precisa al respecto la propuesta que plantearon Bowe y Ball (1992) al identificar tres contextos que merecen ser contemplados a la hora de estudiar y evaluar reformas escolares. Aluden, en primer lugar, al *contexto macro* de influencia social, cultural y política cuya participación en las reformas es poderosa. En este contexto no sólo se generan cambios o reformas y se toman decisiones sobre cuestiones de estructura y orientación de los sistemas escolares, sino que también se imponen determinadas racionalidades para legitimar y establecer sus contenidos, prioridades y gobierno. Las fuerzas sociales, políticas, económicas e ideológicas dominantes en un

momento histórico dado ejercen sus influencias e intereses a través de políticas escolares cuya evaluación, por lo tanto, ha de desvelar, analizar y valorar el modo en que aquellas dejan huellas sobre la educación que acaso favorecen a unos y perjudican a otros, privilegian a determinados sectores sociales y culturales y, quizás, discriminan a otros diferentes. En segundo término, se refieren al *contexto de producción textual de las reformas*. En este plano, las políticas se convierten en legislaciones, regulación, dirección y control, redistribución de recursos materiales, financieros y humanos, ordenación de los sistemas escolares y sus prioridades en lo que a la provisión de educación concierne. Sus relaciones con el contexto anterior pueden situarse a lo largo de un continuo enrevesado de dependencias explícitas o sutiles, así como también abriendo espacios y posibilidades de relativa autonomía. Un foco bien conocido de la investigación educativa y, por lo tanto también de la evaluación, ha versado sobre la eterna cuestión de en qué grado las políticas educativas, en su gestión y funcionamiento interno, son meros instrumentos de reproducción de los poderes sociales y económicos hegemónicos o, quizás, espacios sociales e institucionales de garantía justa y democrática de los derechos esenciales de las personas. En el tercer nivel aluden al *contexto de la práctica*, constituido por relaciones, interacciones y acciones dentro de las organizaciones educativas y las aulas entre los profesores y los estudiantes. Anidado con los dos contextos anteriores, éste tiene su propia entidad y funcionamiento. Muchos de sus elementos y dinámicas están directamente ligados a la contextualización e interpretación personal y social que los sujetos hacen de las condiciones sociales y estructurales, las normativas de la administración y los centros como organizaciones (cultura, relaciones, procesos, proyectos institucionales, etc.) dentro de los cuales las prácticas pedagógicas son desarrolladas. Otros, posiblemente los más internos y constitutivos de la educación como una relación interpersonal, surgen de interacciones múltiples entre las creencias y las aspiraciones, las capacidades y disposiciones, las metodologías y las relaciones, los logros o los fracasos que van jalando los trayectos profesionales y vitales de los docentes y del alumnado.

Esos tres contextos requerirían, sin duda, especificaciones adicionales para hacer más explícitos todavía los ámbitos sobre los que puede discurrir la denominada evaluación transversal. En un proyecto de investigación evaluativa sobre el desarrollo de la LOGSE, realizado poco después de su puesta en marcha en los noventa (Escudero y otros, 1995), así como en un análisis más reciente sobre las relaciones entre los centros y la administración (Escudero, *en prensa*), se han delimitado cinco niveles que detallan algo más los tres contextos citados. Van desde el más concreto (enseñanza y aprendizaje), hasta el más global (fuerzas y dinámicas sociales, políticas y económicas), pasando por otros intermedios. Presentados de forma resumida, pueden quedar así.

- *Procesos de enseñanza y aprendizaje* situados en contextos sociales y comunitarios, profesorado, alumnado, planificación, desarrollo, y evaluación de la enseñanza, y resultados del aprendizaje del alumnado.
- *Centros escolares*, también situados en contexto y sosteniendo determinadas relaciones con la comunidad dentro de la que están enclavados y las familias, habitados por docentes, sus condiciones materiales y sociales de trabajo, desempeño de la profesión y desarrollo profesional. Las estructuras, procesos y relaciones organizativas, el liderazgo y la dirección escolar, así como el



tipo de relaciones con la inspección, la administración y gestión local (zonal o autonómica) y nacional de la educación, son también componentes relevantes en este nivel.

- *Administración autonómica*, en la que son aspectos importantes la política regional de educación, su orientación y prioridades (calidad y equidad), la financiación, los recursos y las políticas referidas a escuela pública, concertada y privada, el sistema de rendición de cuentas y la inspección, los servicios de formación del profesorado, el apoyo y asesoramiento y quienes trabajan dentro de ellos, las relaciones con los centros, las zonas escolares y las familias, así como con los sindicatos docentes y el profesorado.
- *Política educativa nacional*, en la que se hacen explícitas las políticas educativas y las reformas como intervenciones estatales sobre la educación y las opciones ideológicas, sociales y educativas por las que apuestan y se concretan en la ordenación del sistema, los centros, el currículo y el profesorado, las formas de gobierno (entre el continuo centralización y autonomía), la financiación y redistribución de recursos, la profesionalización docente, evaluación del sistema y la rendición de cuentas.
- *Construcción social y política de la educación*. Es el primero de los contextos antes señalado, donde actúan e influyen ideologías de partidos y de grupos de influencia, fuerzas políticas y económicas que presionan tanto por el gobierno de la educación como por el establecimiento de demandas que buscan satisfacer a través de los focos preferentes de atención que han de regir las políticas propiamente educativas cuanto por las formas de regulación y control a las que han de atenerse en orden a contar con su reconocimiento, validación y legitimación externa.

Se trata tan sólo de una demarcación posible de ámbitos relevantes de la evaluación, desde luego esquemáticos y quizás distantes. Apuntan a que una evaluación transversal ha de dirigir sus focos de análisis y valoraciones sobre diferentes planos de los sistemas escolares y, como se indicará más adelante, ayudar a entender que, además de poderes hegemónicos, leyes, estructuras, organizaciones, prácticas cotidianas y regladas de enseñanza y aprendizaje, hay sujetos y colectivos, ideas y representaciones, sentimientos, esperanza o desesperanza, vidas a veces plenas y a veces lánguidas, ambiciones y fracasos, encuentros o desencuentros personales, destinos que se abren o destinos que se niegan. Cada proyecto de evaluación en particular, con una mirada en lo particular y sin perder de vista lo global, será el espacio intelectual, propositivo, metodológico y ético donde tomar decisiones, ajustar la mirada y contrastar lo que sucede con lo que podría o debería ocurrir.

- c) *Algunas primeras implicaciones para la naturaleza y los propósitos de la evaluación de las políticas educativas.*

Una evaluación explícita, formal y global como la que se está sugiriendo comporta algunas implicaciones respecto a cómo pensar y llevar a cabo esta actividad. Señalaremos a continuación una serie de ellas.

Una, la evaluación no puede limitarse a documentar y validar condiciones, procesos y resultados educativos con miras estrechas. Ha de analizar, valorar y dar cuenta de los referentes ideológicos, sociales, económicos y políticos que influyen y generan o dificultan ciertas condiciones, prioridades, acciones y resultados en los sistemas escolares. Ya que una buena parte de las decisiones políticas tienen raíces ideológicas y representan opciones de valor, la evaluación de las mismas no puede quedar confinada a los fenómenos más visibles, sino también a las tendencias de fondo y los intereses del poder social o cultural que los rigen o, también, posibles formas de contestación y resistencia que pelean por crear alternativas. No puede reducirse a mirar y valorar sólo lo más concreto y medible, sino que también puede y debe explorar y dar cuenta por qué y cómo las prácticas singulares y contextuales reproducen o interrumpen las presiones e influencias alojadas y ejercidas desde las alturas o, tal vez, a ras de tierra. Todo ello significa, por lo tanto, que la evaluación no es una actividad aséptica ni neutral, sino, más bien, otra diferente, en la que el conocimiento que se construye representa alguna forma de crítica y valoración acerca de cómo y por qué los sistemas en su conjunto, y las fuerzas más poderosas que los gobiernan, propician la justicia, la igualdad o la equidad o, por el contrario, perpetúan y reproducen a través de las políticas educativas, los centros que instituyen y el profesorado de que se dotan desigualdades sociales y privaciones culturales injustas.

Dos, la evaluación explícita y formal no puede ser parcial, ni ofuscarse con la obsesión de los resultados. Precisamente porque importan, es preciso comprender sus relaciones con las condiciones y los procesos de enseñanza que, si bien parcialmente, los provocan y, desde luego, sancionan y certifican (Escudero, González y Martínez, 2009). En ese sentido, ha de desvelar posibles vínculos entre los rendimientos escolares, el desempeño de la profesión docente y los centros escolares, pues su papel y contribuciones inciden en trayectorias escolares del alumnado en los diferentes tramos educativos en las cuales también procede apreciar las relaciones entre las escuelas, las familias y la comunidad.

De ser transversal con todas las consecuencias, la evaluación no sólo puede recaer sobre alumnos, profesores, centros y sus relaciones con la comunidad y las familias. Habría de ser también explícita, formal, transparente y arrostrar algún tipo de consecuencias al ser aplicada a otros agentes o servicios como la inspección y los inspectores, la formación del profesorado y los formadores, el apoyo y el asesoramiento y los asesores u otros profesionales que intervienen de alguna forma en la educación.

Tres, en contextos de descentralización y reparto de competencias entre las diferentes Comunidades Autónomas, es tan pertinente llevar a cabo evaluaciones a escala nacional como realizarlas a nivel autonómico. Procede prestar atención a la inversión en educación y también a otras medidas relacionadas con los modos de administrar, organizar y gestionar los centros y el profesorado. Si se pretende que la evaluación educativa ilumine la provisión de educación en centros y aulas, es imprescindible desvelar sus posibles relaciones con los modos de pensar y ejercer la

política por parte de los poderes públicos y la administración. Las cifras nacionales sobre repetición, idoneidad, fracaso o abandono prematuro de la educación importan, así como las comparaciones entre Comunidades Autónomas pueden constituir un material de análisis valioso. Es necesaria, sin embargo, una evaluación más fina que ayude a comprender y valorar, además del peso sobre aquellas de factores estructurales y sociológicas tan conocidos y reiterados, hasta qué extremo se explican por el uso autonómico de los propios márgenes de competencia y responsabilidad. Asuntos como la recomposición del mapa escolar y la inversión, la redistribución del alumnado por la red pública y concertada, la política de profesorado y las relaciones de la administración con los centros, puede que tengan alguna relación con las prioridades educativas definidas y realmente empeñadas, el seguimiento, la inspección y el apoyo a centros con mayores dificultades, la formación y el desarrollo profesional del profesorado, la vida y la gestión interna de los centros, así como en lo que se enseña, cómo se hace y con qué resultados escolares para la diversidad del alumnado. La ausencia de un conocimiento evaluativo bien fundado y transversal sobre esa confluencia de factores y decisiones puede servir como una cortina de humo para la adopción de políticas tan ingeniosas como las que, asombrados, tenemos la ocasión de observar en el panorama autonómico de vez en cuando. También, posiblemente, en que se propaguen, divulguen y amplifiquen opiniones y juicios de la calle sin demasiados fundamentos sobre lo que va bien o lo que mal en la educación. No es para sostener que las políticas educativas hayan de apoyarse exclusivamente en resultados contrastados por las evaluaciones formales.

Tampoco es imaginable ni deseable que el conocimiento evaluativo presuntamente riguroso (no existe hoy por hoy ni es fácil de elaborar) sustituya el pluralismo de las imágenes y valoraciones educativas que circulan por la calle. Más y mejores evaluaciones serias, sin embargo, podrían disuadir a muchos responsables políticos y expertos de la administración de su afán por tomar alegremente decisiones, urgirles a que las tomen con criterios fundados y, a su manera, hacer posible un clima de opinión en la calle donde, al menos alguna parte, lo que se piense, se elija y se reclame para afrontar el supuesto deterioro educativo, tan jaleado por algunos medios y propagandistas nostálgicos, sea llamado al orden de la sensatez ateniéndose a informaciones contrastadas, sin excluir la crítica conveniente.

Cuatro, por el papel estratégico que la educación ha adquirido en el concierto mundial, en la sociedad y la economía del conocimiento, la evaluación de las políticas educativas está llamada a ofrecer análisis y valoraciones nacionales y locales al lado de otros internacionales, cada vez más frecuentes y para intereses heterogéneos. Posiblemente, ello será tanto más provechoso cuanto la evaluación de las políticas educativas supere la tendencia creciente a establecer ranking entre países, contagiada por fiebres de excelencia y competitividad que en sí mismas reclaman análisis y juicios pertinentes. Con mayor amplitud de miras, también puede representar un espacio de conocimiento elaborado y compartido entre los países, con posibilidades notables para ensanchar la comprensión, propiciar una conciencia cosmopolita sobre los sistemas escolares, sus procesos y resultados y, en la medida que sea posible, aprender unos de otros abriendo nuevas posibilidades a una globalización efectiva y beneficiosa de la educación, no sólo competitividad y apariencias.

Cinco, en relación a las ideas, juicios informales y opciones educativas del tejido social, a la evaluación formal le puede corresponder la tarea de tomar nota y describir, tratar de entender y valorar a qué puede deberse que la ciudadanía, con sus diversidades de clase, cultura y geografías, sostenga, valore, espere y decida como lo hace sobre las grandes políticas educativas y quienes las impulsan, sobre los niveles intermedios en que se despliegan y las implicaciones que comportan en materia de redistribución del bien común de la educación, sus recursos, condiciones, políticas, procesos y resultados escolares.

Con la pretensión de ofrecer una perspectiva amplia acerca de algunas cuestiones que han de ocupar a la evaluación, en este punto hemos terminado proponiendo una agenda tan ambiciosa que diluyen sus fronteras, si es que debe haberlas con la investigación educativa de la que aquella forma parte (Escudero, 1990). Tan idealizada y difícil de realizar, ciertamente, que lo que a fin de cuentas se está proponiendo, no es sólo una evaluación de las políticas educativas sino también una política de la evaluación que propicie, oriente y desarrolle de forma regular y sistémica la comprensión y las transformaciones que son necesarias para conferir el lugar que le corresponde a la redistribución social del bien común de la educación.

## **2. Una evaluación democrática, crítica y transformadora que contribuya a una provisión justa del derecho a la educación.**

La ampliación de la evaluación a lo largo y ancho de los sistemas educativos puede servir a unos u otros propósitos según los enfoques conceptuales y prácticos que se adopten. Abogar de modo específico por aquellos que conectan expresamente la evaluación con la democracia, con la justicia social, la crítica y la transformación de la educación, representa seguramente un horizonte de referencia hacia el que tender, entre márgenes de posibilidad y no pocos obstáculos, sean propiamente educativos y culturales, sociales o políticos. Tanto los referentes como el camino y los logros a perseguir comprometen no cualquier sistema de valores y criterios, sino algunos en particular. Reconocen abiertamente la naturaleza política de la evaluación, someten a consideración los procesos de construcción de conocimiento y echan mano de perspectivas sociales e interpretativas, no instrumentales ni técnicas, para encarar la difusión y el acceso, la reconstrucción y el uso de las posibles contribuciones de la evaluación al cambio y la transformación. Como se indica en el título de este punto, el eje nuclear de todas esas decisiones ha de vertebrarse, seguramente, en torno al imperativo social, político y moral de proveer y garantizar a todas las personas el derecho debido a la educación. Ello se justifica por razones intrínsecas (la educación es un derecho que ha de garantizarse en sí mismo) y también por su valor extrínseco (es un derecho que habilita para otros derechos y deberes de la ciudadanía en el seno de una buena sociedad).

Conectar la evaluación educativa con la democracia tiene riesgos evidentes de sonar a otra retórica. A nadie, sin embargo, debiera resultarle extraña su declaración ni la reclamación de llevarla hasta sus últimas consecuencias. En realidad, no sólo se puede postular una evaluación democrática en materia de políticas educativas, sino que también se hace, y con razones poderosas, en todo el territorio de las políticas públicas. Así lo plantean acertadamente Bourdin, André y Plancade (2004). Primero,

reclamándolo para conocer y valorar cualquier política que afecte a ámbitos de interés común como la sanidad, las infraestructuras, el urbanismo, la seguridad, las finanzas y, desde luego, la educación: es, con sus palabras, una «ardiente obligación». Segundo, porque es tanto una expresión de la gestión democrática como, además, una contribución imprescindible para la vitalización de la misma democracia. La clarificación y emisión de juicios sobre las condiciones en que las políticas públicas se diseñan, funcionan, se desarrollan y logran o no determinados resultados, son condiciones necesarias para hacer efectiva la democracia, renovar las bases de información y los procesos de deliberación social, institucional y profesional que son indispensables para mejorar los asuntos colectivos, las responsabilidades y las finalidades que en el ámbito de lo público han de ser garantizadas y socialmente controladas. En estos términos, por lo tanto, la evaluación democrática de las políticas educativas forma parte de los mismos imperativos y contribuciones que, en sentido más amplio, urgen a que las políticas públicas sean bien conocidas y valoradas, de modo que este tipo de decisiones y actividades no pertenezca en exclusiva al sector de los técnicos, los profesionales o los gobernantes, sino también a la ciudadanía y la sociedad en su conjunto.

Planteada con estas coordenadas y propósitos, la evaluación a la que nos estamos refiriendo no es sólo una cuestión técnica o metodológica. Tiene que hacer patentes y someter a discusión todos sus elementos, decisiones y efectos posibles, validarlos y operar con ellos dentro de marcos de pensamiento y acción éticos, proyectados reflexiva y contextualmente sobre qué vale la pena evaluar, cómo y desde qué valores y con qué tipo de consecuencias. En la literatura prolífica que se ha ido generando en este campo de investigación práctica y aplicada, abundan los argumentos, las propuestas y también en alguna medida, aunque más excepcional que lo que sería deseable, las experiencias de evaluación que expresamente reclaman para sí valores democráticos y aportaciones de esa misma naturaleza. A decir verdad, la familia de modelos calificados de democráticos es extensa y también diversa, unas veces por los focos preferentes en los que concentran su atención y otras, quizás, por los términos con que se identifican: democráticos, democráticos y deliberativos, participativos, críticos y transformadores, contextuales, culturales (Waters, 1998; House, 2000; House y Howe, 2000; Weiss, 2005; Greene, 2006, con una revisión interesante sobre el tema). Vamos a destacar seguidamente algunos presupuestos e implicaciones que básicamente son suscritos y asumidos por todos ellos.

*a) El reconocimiento de la naturaleza ineludiblemente política y cultural de la evaluación.*

La evaluación de la educación no es tan sólo una operación racional que se aplica a las políticas educativas para analizarlas y enjuiciarlas, sino que es, en sí misma, una forma de política (House, 2000), una expresión concreta de valores, criterios, decisiones y propósitos cuya determinación y control no debiera estar sólo en manos de los evaluadores y de quienes demandan evaluaciones, sino también, por principios y objetivos democráticos, de la sociedad. No existe evaluación alguna que sea independiente de unas u otras opciones y modos de ejercer el poder, que es decisivo a la hora de conformar sus parámetros normativos, las descripciones, comprensiones y comparaciones de aquello que se pretende documentar, analizar, valorar y sobre lo cual,

además, se sostienen, del modo que fuere, decisiones. En ese sentido, pues, la evaluación de las políticas educativas no sólo es política por los poderes e influencias que la generan, sino que también los es, como dice House (2000), en su desarrollo, aplicaciones y consecuencias. Por ello, en un sentido, forma parte de estructuras de poder, en otro y al mismo tiempo, representa una instancia cultural y moral (Waters, 1998).

Los criterios que se disponen y se aplican para evaluar un centro escolar, por ejemplo, no sólo son políticos porque los poderes públicos y la administración puedan exigir que se haga desde dentro, o ellos mismos legítimamente la realicen desde fuera. También lo es porque las decisiones u omisiones que la constituyen son, en esencia, políticas, tanto por las opciones de poder que representan como porque dilucidan asuntos públicos, pertenecientes a la polis y a sus habitantes. La selección de las dimensiones organizativas que se someten a escrutinio o aquellas otras que se omiten, la composición de la mirada evaluadora según valores y concepciones sobre cada una de ellas y sus relaciones con las demás, los juicios positivos o negativos que se emitan, así como el tipo de consecuencias o descuidos que lleven consigo, son decisiones que, en esencia, no son fríamente técnicas, sino esencialmente políticas, y también culturales: expresan valores, concepciones, significados, dispositivos a través de los que se generan datos, son interpretados y enjuiciados (Waters, 1998). Por todos esos entresijos de la evaluación, pues, circula el poder y las políticas en que se concreta, la cultura o, dicho con más precisión, algunas culturas en particular que convierten dicha actividad en uno de los exponentes más claros de lo que se evalúa y se valora, lo que importa y es objeto de atención, o lo que se descuida, mostrando así su devaluación, desconocimiento y descuidos en las voluntades y las actuaciones.

Hay condiciones, experiencias, procesos y resultados escolares que el orden escolar dominante (incluida la política y la cultura de evaluación que lo sostienen) son sistemáticamente dejados de lado, convertidos en realidades invisibles, dejados en la sombra y, así, carentes de la comprensión y de las actuaciones que serían precisas para afrontarlos con fundamento. Un buen ejemplo son ciertos pesares educativos como el fracaso escolar o el absentismo, tan vapuleados por los medios o la opinión de la calle por medio de todo género de evaluaciones informales y sesgadas, como escasamente documentados a pesar de tantas grandes cifras, mal comprendidos, evaluados y colocados en serio dentro la agenda de las transformaciones que serían necesarias para combatirlos (Escudero, González y Martínez, 2009). Su opacidad evaluativa puede atribuirse a razones múltiples. No son descartables aquellas que se refieren al hecho de que la exclusión educativa afecta de una forma muy desigual precisamente a los sujetos y colectivos sociales con menor poder y capacidades de hacer valer sus problemas y reclamar la atención que, por razones de equidad y democracia, merecen. De ese modo, quizás, se entienden mejor determinados silencios evaluativos, así como también la ausencia tan reiterada de políticas y actuaciones efectivas para afrontar la privación injusta de la educación, padecida por personas y colectivos desfavorecidos no sólo en capital cultural, económico o social, sino también en la falta de capacidad y de poder para movilizar las acciones consecuentes.

Otra manifestación evidente de los vínculos entre evaluación y política es bien observable en la distribución tan desigual por los sistemas escolares de las operaciones

de examen, escrutinio, juicio y toma de decisiones consecuentes. Por lo general se evalúa (examina y califica, Álvarez Méndez, 2000) más a los estudiantes que a los docentes y los centros, más a éstos (sea cual fuere su naturaleza e implicaciones) que a los responsables de las políticas públicas, administradores, inspectores, asesores, formadores. No es infundado extraer la conclusión de que las presiones y las prácticas evaluativas son inversamente proporcionales a la jerarquía y el poder con que cuentan los diferentes sujetos y ámbitos implicados y afectos por el sistema: cuanto más arriba están en la pirámide jerárquica y mayores son sus poderes sobre los demás, menores son las posibilidades reales y efectivas de que sean sometidos, no ya a formalidades simbólicas de rendición de cuentas, sino a análisis, juicios y decisiones adecuadas, efectivas y consecuentes.

Los modelos democráticos de evaluación hacen patentes el reconocimiento del poder al enunciar ciertos interrogantes a los que cualquier proyecto de esa naturaleza debiera responder (Waters, 1998; House, 2000). Por referir expresamente algunos: ¿A quiénes y como afectan los cambios y las políticas educativas, quiénes pierden o quiénes ganan con ellas?; ¿Quiénes las controlan y con qué efectos?; ¿Quiénes tienen en sus manos la capacidad y el poder de determinar qué se evalúa o qué se deja de lado, qué criterios se disponen y aplican para generar evidencias y juicios sobre el valor y el mérito de las políticas?; ¿En qué grado obedecen y toman en consideración determinadas opciones y concepciones de la justicia y de la ética?; ¿Qué evidencias se recaban, a través de qué dispositivos, cómo se interpretan y de qué manera se utilizan para avalar o cuestionar la persistencia de ciertas actuaciones o su sustitución por otras alternativas?; ¿Cuáles son las opciones políticas, culturales y morales que anidan en las mentes, los espíritus, los corazones y las aspiraciones de los evaluadores?. Esta última pregunta, expresamente aducida por Waters (1998), constituye un buen tema discusión. Se refiere no sólo a la evaluación en su conjunto, sino, de una forma más específica, a la construcción del rol de los evaluadores y sus responsabilidades sociales y educativas: lo definen en consonancia con una tarea de mediación y provocación de cuestiones para la difusión y deliberación social, y no tanto como jueces técnicos que se arrogan la potestad resolutoria de establecer dictámenes incuestionables y prescribir acciones sucesivas de cambio o mejora.

*b) Por una construcción contextual, cultural y crítica del conocimiento.*

Como una modalidad de investigación práctica y aplicada, el campo de la evaluación ha sostenido desde antaño una permanente discusión acerca de sus relaciones con las diferentes tradiciones relativas a la creación y utilización del conocimiento en las ciencias sociales, particularmente en educación (Greene, 2006). En unos casos, se ha alineado con epistemologías de corte positivista: una lógica de verificación empírica de relaciones causa – efecto entre medios (políticas, métodos, estructuras, etc.) y fines (índices referidos a objetivos, logro de resultados), el afán de responder a cuestiones de eficiencia y eficacia, la adopción de una perspectiva instrumental y técnica al utilizar los resultados de las evaluaciones, generalmente para avalar decisiones tomadas o justificar otras que se desea tomar (por opciones ideológicas o políticas que se ocultan), forzando o acomodando los hallazgos a tales intereses.

La evaluación democrática, sin embargo, y precisamente por el reconocimiento explícito de su naturaleza política, cultural y moral, ha conectado con otras tradiciones de corte interpretativo y crítico. Asume que los procesos y decisiones que se toman al construir el conocimiento y relacionarlo con los cambios educativos y transformaciones que habrían de tomarse con fundamento, van mucho más allá del establecimiento de conexiones empíricas y técnicas. Las prácticas más concretas, cuando son recortadas y aisladas por la lógica positivista para satisfacer los criterios de medición empírica, rigor y generalización, quedan aisladas y desconectadas de otros contextos e influencias que son imprescindibles para entenderlas y enjuiciarlas; son, en sí mismas, mucho más y más complejo que aquello de lo que dan cuenta los parámetros formales y neutrales, sólo aparentemente, que quieren determinar la eficiencia y la eficacia.

Basta recordar la pluralidad de elementos referidos, incluso de forma sucinta, en los distintos ámbitos ya comentados para entender que la evaluación democrática pugne, de un lado, por ensanchar las formas y modalidades del conocimiento evaluativo (discursivo, histórico, empírico, cultural, político, relativos de casos y de vidas), y de otro, para reclamar que sea preciso echar mano de metodologías plurales para captar su naturaleza, significados e implicaciones. Por ello, tan evaluativo es el conocimiento argumental, discursivo y global que conecta los fenómenos concretos con el debate y las opciones éticas e ideológicas que avalan o cuestionan determinadas reformas y sus relaciones con tendencias históricas y desarrollos educativos, democráticos, políticos y éticos, como también puede ser aquel que ha surgido del seguimiento y el análisis debido de evidencias significativas y múltiples (datos, percepciones, actitudes, valores, compromisos, relaciones sociales y personales, expectativas, etc.) concernientes, por seguir con un ejemplo antes aducido, a la evaluación de un centro escolar. De manera que, aunque la evaluación democrática no desprecia los datos empíricos (por ejemplo, las cifras sobre el rendimiento escolar en determinados momentos y contextos sociales y escolares), en lo que atañe a la generación de conocimiento a partir de los mismos, se empeña en significarlos y valorarlos a la luz de interrogantes como los referidos más arriba. No hay datos empíricos independientes de los dispositivos teóricos y los instrumentos utilizados para hacerlos aparecer, ni tienen algún significado relevante al margen de los esquemas de explicación, comprensión e interpretación a los que se recurra para extraer de ellos conclusiones y lecciones que pudieran ser provechosas y orientativas para las acciones a tomar basadas en los mismos.

Por todo ello, pues, la evaluación democrática representa un cruce de epistemologías variadas, lo cual es más amplio y relevante que las consabidas disputas entre métodos cuantitativos o cualitativos. Mucho más decisivas son, en realidad, las opciones por las que apuesta al hacer patente que en cualquier evaluación de esa naturaleza es preciso mezclar la historia pasada y la actualidad, las evidencias empíricas y los significados contextuales, sociales y personales, lo que dicen los datos como una expresión de lo que está sucediendo y la discontinuidad que en su lectura introducen los valores y las apuestas éticas, especialmente cuando lo que está en juego no es tan sólo explicar o comprender por qué ocurren determinadas cosas, sino también qué hacer, cómo y para qué en orden a hacer posibles y efectivas otras por las que es preciso pelear a la luz de imperativos sociales, culturales, democráticos, de justicia y equidad educativa.



Si la lógica positivista fuera la que abrazara la evaluación de las políticas educativas, estaría ocultando su naturaleza propiamente política, le llevaría a dejar de lado fenómenos que el orden dominante relega a la invisibilidad, sería insensible a la vida, las necesidades y los intereses de los más desfavorecidos y, en suma, pondría severamente en cuestión relaciones legítimas y beneficiosas entre la evaluación como poder, la ética y la democracia. La evaluación democrática aboga abiertamente por una inteligencia puesta al servicio de valores justos, crítica respecto al orden social y educativo vigente cuyas estructuras, decisiones, dinámicas y resultados injustos trata de desvelar y, en lo que le toca, transformar (Waters, 1998; House, 2000). En aras de la coherencia, también es vigilante y crítica respecto a la misma evaluación de las políticas y sus discursos: el lenguaje, los argumentos y los discursos evaluativos tienen que ser objeto de escrutinio (Greene, 2006), pues pueden ser reflejos del poder y han de ser pasados por el filtro, una vez más, de los interrogantes que la enmarcan y a lo que ha de responder.

c) *La evaluación como una actividad social y participativa.*

Con matices respecto a sus formas y contenidos, la familia de modelos que estamos comentando subscriben el carácter social de la evaluación y, por extensión, el principio de la participación en la misma de diferentes sujetos y audiencias. Dos implicaciones más directas se derivan de ello. Una, la que se refiere a que, sin poner en cuestión la legitimidad y el poder de las administraciones (u otras instancias demandantes) para adoptar sus propias decisiones respecto a qué evaluar, cómo y para qué, no debieran controlar unilateralmente la evaluación poniéndola sólo al servicio de sus intereses, pues las políticas públicas han de dar cuenta sobre todo de aquellos asuntos que son de interés común y que afectan a toda la sociedad. De seguir ese criterio, no son justificables los silencios evaluativos que hagan invisibles asuntos, como los referidos anteriormente, aunque sea políticamente incorrecto hurgar en las heridas que representan. Dos, el principio de la participación supone, asimismo, actuar en consonancia con el hecho de que las realidades educativas son múltiples y tienen significados diferentes para distintos sujetos y colectivos. Es preciso, pues, arbitrar recursos que hagan posible la expresión de diferentes puntos de vista, voces de todos los afectados, con una atención singular a aquellos que tienen menos capacidad y competencias para hacerse oír. A todos los implicados y afectados (muestras representativas cuando sea menester) en aquello que se evalúe ha de reconocérseles el poder de decir sus palabras. La ciudadanía, los movimientos sociales o las asociaciones de padres y madres no sólo han de participar como consumidores de evaluaciones realizada por expertos o técnicos. También se les reconoce y es una muestra excelente que tomen la palabra, tal como reza el título de una evaluación realizada por el colectivo Escuela y Autogestión (*en prensa*), en la que diversos colectivos del barrio del Puente de Vallecas en Madrid han recabado, expuesto a escrutinio público y analizado las voces del alumnado de los Institutos de la zona.

El principio de la participación, en suma, es una expresión de valores democráticos y, también, se extiende y exige procesos de diálogo y deliberación social, pues son esenciales a la mejora de la educación (Santos, 1995). De acuerdo con su propuesta de evaluación democrática y deliberativa, House y Howe (2000) indican tres principios de procedimiento: inclusión, diálogo y deliberación. Algunos interrogantes en

concreto permiten hacerse una idea más precisa de la propuesta. *Inclusión:* ¿A quiénes pertenecen los intereses de la evaluación? ¿Están representados todos los destinatarios? ¿Habría que incluir o excluir a algunos? ¿Por qué y con qué efectos? *Diálogo:* ¿Qué equilibrios de poder se dan y habría de lograrse en la deliberación? ¿Habría que adoptar procedimientos para corregir desequilibrios? ¿De qué manera se hace posible la participación efectiva? ¿En qué grado la participación llega a ser auténtica? *Deliberación:* ¿Se propicia una deliberación reflexiva? ¿A qué tipo de información y criterios se extiende? ¿En qué grado se dispone una visión coherente de los datos? ¿Hasta qué punto las conclusiones son adecuadas y mejores para los contextos particulares?

d) *Una evaluación crítica y transformadora.*

La vocación esencial de la evaluación es la de servir de base y contribuir en los márgenes de que disponga, no sólo al análisis y valoración crítica de la realidad, sino también a generar en ella cambios y transformaciones éticamente justificables. De acuerdo con el propósito de centrar sus aportaciones en torno a la provisión justa de la educación, como se indicó en el epígrafe de este punto, ha de profundizar en la comprensión de lo que está ocurriendo y activar las acciones consecuentes para avanzar en esa dirección. En este aspecto, dándose la mano con determinadas versiones de la investigación educativa crítica (Escudero, 1990), la evaluación democrática no sólo busca la generación de un discurso social, cultural y democrático sobre la educación, sino también la generación de proyectos de investigación, evaluación y acción en diferentes niveles del sistema educativo (distritos escolares, redes de centros, centros en particular, departamentos, aulas). No se trata sólo de procurar la participación en la generación y deliberación sobre los resultados, sino también activar colaboración y corresponsabilidades para acometer cambios, promover innovaciones, profundizar en los compromisos que hagan posible la comprensión situada de la educación y la transformación de las ideas, las relaciones y las prácticas que sean necesarias de acuerdo con sistemas de valores justos, éticos y democráticos. Algunos ejemplos de ello, aunque parciales y limitados, son las redes de innovación abiertas, plurales y críticas como muchas de las integradas en el Portal Innova –[www.innova.usal.es](http://www.innova.usal.es) - o algunos de los enfoques y desarrollos que están ocurriendo bajo la idea de los centros escolares como comunidades de aprendizaje (Flecha, 2008; Escudero, 2009). Asimismo, en tanto que una actividad que contribuya a fundamentar las políticas y decisiones educativas en datos múltiples, entronca, aunque no sin problemas, con el lema reciente de promover la mejora de la educación recabando, interpretando e integrando evidencias (ver, por ejemplo, Bolívar, 2010, Escudero, 2010). Es bien cierto que la fiebre actual por datos y evidencias, así como la cacareada rendición de cuentas, están siendo paraguas elásticos que lo mismo acoge valores e intenciones de izquierda o de derecha y, por ello, proceden las cautelas al respecto. Pero, las claves expuestas al caracterizar la evaluación democrática no tienen por qué excluir estos procesos por haber sido apropiados por las políticas neoliberales, pues, en realidad, sus contenidos, referentes y propósitos tienen pleno sentido y valor dentro de cualquier proyecto de escuela y educación pública que efectivamente apueste y peleé por la provisión justa del derecho a la educación.

El horizonte y los caminos a recorrer para dar cabida en la sociedad y los sistemas educativos actuales a una política de evaluación democrática no cuentan con

vientos favorables. Precisamente por ello quizás tiene todavía más sentido y urgencia si, como tanto se proclama, el valor del conocimiento y la educación es una seña de identidad del presente y el futuro de los pueblos y sus ciudadanos en una sociedad turbulenta que, para no perder aún más sus referentes, necesita de apoyos y causas justas por las que interesarse y apostar. De ahí, entonces, que la evaluación no haya de ser una tarea marginal, ni privada, ni sólo profesional al servicio de audiencias particulares: ha de ser una contribución poderosa a la formación de una ciudadanía bien informada y reflexiva, aunque al intentarlo se vaya contra corriente.

### **3. Tareas y retos pendientes de las políticas de evaluación del sistema educativo: condiciones sociopolíticas de la provisión de educación, los contenidos del derecho a la educación, la gestión, los centros y profesorado.**

A modo de conclusiones derivadas de los dos puntos anteriores, se quiere destacar para finalizar algunas propuestas sucintas para la evaluación de las políticas educativas del sistema educativo español, específicamente el tramo correspondiente a la educación obligatoria. Con las adaptaciones pertinentes también podrían servir para otras etapas, aunque se ha optado por centrar la atención en aquella: es donde se sientan las bases y se realizan o no las garantías del derecho esencial en la educación y el tan loado propósito del aprendizaje de por vida. Los propósitos de la política de evaluación y la evaluación de las políticas (en sentido lato) por la que se aboga, quieren ser coherentes con el carácter transversal al que se aludió en el primer punto, así como con los presupuestos e implicaciones de la evaluación democrática descrita en el segundo.

Para que una evaluación de las políticas en sus diferentes contextos y expresiones satisfaga razonablemente bien sus cometidos de ahondar en la comprensión y activar mejoras y transformaciones necesarias, ha de ser sensible a los diferentes contextos de la educación, a los desafíos que puedan tener planteados en materia de provisión justa de escuela y educación. Al considerar estos dos ejes, es posible relacionar principios generales con temas y decisiones concretas y, así, conectar mejor, al menos en teoría, la evaluación con los cambios.

Los cuatro asuntos a los que vamos a referirnos, que sólo se presentan para formular algunos interrogantes pertinentes a modo de ilustración, concretan, de un lado, propuestas expuestas al hablar del carácter transversal de la evaluación de las políticas y, de otro, se acogen a las características reclamadas por la evaluación democrática.

Para no caer inconscientemente en dosis exageradas de voluntarismo, es obligado referir una precondition para su desarrollo efectivo: no sólo se necesitan determinados proyectos de evaluación, sino también una política de evaluación que haga posible que realización. Para una evaluación adecuada de las políticas, se necesita la cobertura de una política de evaluación pública, sostenida y promovida por los poderes públicos instituir, aunque independiente de su control pleno por parte de ellos, dotarla del reconocimiento y los propósitos que singularmente incidan en la provisión justa de educación y promoverla como una servicio social a la formación de una

ciudadanía bien informada, reflexiva y crítica. Nos limitaremos a enunciar los cuatro focos y formular algunos interrogantes sobre los mismos.

Primero, la *evaluación de la construcción social y política de la educación*. Nos estamos refiriendo expresamente a la necesidad de documentar, analizar, difundir y valorar cuáles están siendo ciertas tendencias con las que las grandes decisiones sobre la educación persisten en sostener, de una parte, una escuela y educación pública aprisionada por una burocracia pesada que se está mostrando incapaz de garantizar equitativamente el derecho a la educación: de otra, una política descarada o sutil de privatización (Ball y Youdel, 2007), aprisionada y obediente a la ideología liberal y mercantil, tan aliada con los intereses y demandas escolares de las clases más pudientes como insensible a la fragmentación del sistema y el descrédito social y mediático de la escuela pública. Ver, por ejemplo, el documento para el debate sobre la Comunidad de Madrid, elaborado por el Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008).

En este plano, la evaluación, además de analizar y denunciar las estructuras sociales y políticas que atentan contra la igualdad y la equidad en la provisión de la educación, también ha de propiciar balances de lo que los cambios están dando de sí en su funcionamiento dentro de los sistemas escolares, recopilando con rigor el tipo de lecciones que han de aprenderse a partir de lo hecho y lo que queda por hacer (Fullan, 2009). Para que la evaluación cumpla adecuadamente su cometido en el contexto sociopolítico y en el más específico de las reformas y cambios escolares, sería conveniente evitar el estrabismo: ni las estructuras y poderes macro se imponen mecánicamente sobre las leyes y decisiones educativas, ni éstas son independientes de aquellas. De ahí que algunas preguntas pertinentes pueden ser: ¿Qué datos y argumentos han de disponerse para denunciar tanto la rigidez del sistema burocrático como su liberalización mercantil? ¿A qué sujetos y colectivos están beneficiando o perjudicando las políticas en curso atendiendo a criterios de provisión justa, equitativa y democrática de la educación? ¿De qué manera han de recabarse datos pertinentes sobre tales extremos, ser analizados con rigor, ser socialmente divulgados y propiciar espacios de discusión y debate público y plural?

Segundo, *el diagnóstico de los contenidos esenciales de la educación obligatoria*. Este cometido de la evaluación ha de centrarse en recabar un conocimiento general y debidamente contextualizado acerca del grado en que el alumnado está logrando o no los aprendizajes y finalidades de la educación obligatoria, lo cual puede extenderse como foco también a otras etapas escolares. Al aludir a los contenidos de la educación no nos estamos refiriendo sólo a lo que se trabaja y enseña, sino también a cómo se hace y cuáles son los logros que se están alcanzando o no por los estudiantes, prestando una atención singular a sus diversidades del género que fueren. Aunque las competencias básicas concertadas a nivel europeo y plasmadas singularmente en la reforma actual española son objeto de todo tipo de controversias, representan al menos dos desafíos: uno, discutir y priorizar lo que es imprescindible que los niños y jóvenes aprendan, dos, disponer y aplicar mecanismos de reconocimiento, explicación y juicio sobre el grado en que de hecho, en diferentes contextos y lugares, van apareciendo fracturas y desigualdades que han de ser objeto de atención. Poco se podrá hacer en pro de una provisión democrática de la educación mientras se siga adoptando una política de avestruz. Buenas evaluaciones de diagnóstico anunciadas y, salvo algún caso

particular todavía pendientes, serán precisas para reconocer el estado, el progreso o el estancamiento del sistema y, a partir de ahí, adoptar decisiones exigibles. Como la educación no se resuelve en los grandes datos, sino también y sobre todo en los aprendizajes situados en Comunidades Autónomas, centros y aulas, en cada uno de estos espacios sería muy conveniente una cultura y práctica evaluativa que informe mejor que hasta la fecha acerca de qué está yendo bien o no tan bien, por qué suceden las cosas como lo hacen, qué habría de hacerse para que la evaluación, sea externa o interna, se convierta en un acicate de mejora. Algunas preguntas pertinentes pueden ser: ¿Qué están aprendiendo o no nuestros estudiantes a lo largo de la escolaridad obligatoria, cuáles son las diferencias entre la red pública y privada, a qué son atribuibles, cuáles en razón de factores sociales, familiares y personales? ¿Cómo se relaciona con el currículo escolar y la enseñanza, los contenidos que se enseñan, las metodologías que utilizan y la evaluación de los aprendizajes que se practica? ¿Qué tipo de incidencia, en qué y cómo están teniendo las nuevas tecnologías, y en general el uso de materiales pedagógicos, en los centros, aulas, profesorado y alumnado? ¿Cuáles son las relaciones personales y sociales dentro de los centros y las clases? ¿Cómo se construye la diversidad del alumnado y son tratados los alumnos en situación de dificultad, con qué medidas, relaciones y efectos? ¿En qué grado el análisis y la valoración de estos aspectos son tenidos en cuenta por las administraciones para promover equidad o ahondar las desigualdades? ¿En qué grado su análisis y valoración local es tenido en cuenta por parte de los centros, el profesorado y las familias?

Tercero, *las relaciones de las administraciones educativas con los centros, la gestión de los centros y las condiciones de trabajo y el desempeño de la profesión docente*. Este foco de atención dirige la mirada evaluativa a contextos, relaciones y dinámicas más próximas a la provisión cotidiana de la educación. Los tres aspectos que se indican tienen su importancia. La evaluación habría de arrojar luces sobre el modo de gestionar la educación en cada Comunidad Autónoma, pues es responsable de muchas cuestiones de estructura, gobierno, apoyo e inspección, formación y asesoramiento, organización del mapa escolar y redistribución del alumnado entre la red pública y privada, por citar algunos aspectos. También ha de ocuparse y proveer datos idóneos sobre cómo se gestiona cada uno y todos los centros escolares, cuál es la naturaleza de sus proyectos no sólo en los papeles sino en las prácticas, cómo, sobre qué y para qué se ejerce el liderazgo y la dirección de las organizaciones educativas, cuáles son las condiciones de materiales y sociales del trabajo del profesorado y cómo se ejerce la profesión, tanto en lo que atañe a las relaciones con el alumnado como en lo que se refiere a las relaciones con los demás colegas y la institución. Algunas preguntas pertinentes que pueden derivarse de lo dicho pueden ser: ¿Qué tipo de relaciones sostiene la administración local con los centros, los sindicatos y el profesorado y hasta qué extremo tocan de lleno y efectivamente la provisión debida de educación, el desenganche y el fracaso escolar o el abandono prematuro de la formación? ¿Cuáles, sobre qué y para qué son las relaciones entre los centros y la inspección, los formadores y los asesores u otros servicios? ¿En qué medida giran sobre el cumplimiento de requerimientos burocráticos o realmente acometen la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, la gestión de los centros, las buenas condiciones de trabajo del personal docente y sus deberes en relación con la facilitación del aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuáles son las políticas, las prácticas, los servicios de formación y los formadores en materia de formación inicial y continuada del profesorado fuera de los centros y cuáles

las correspondientes al desarrollo profesional dentro de ellos? ¿Hasta qué extremo se propician o se consienten relaciones idóneas o no justificables entre la administración y los centros en materia de escolarización del alumnado, los recursos, la inspección, la formación y el apoyo externo? ¿En qué grado la administración y los centros tienen establecida una política razonable de rendición de cuentas y toma de decisiones pertinentes, particularmente en aquellos casos en los que de forma manifiesta se está vulnerando el derecho de todos a una buena educación?

Cuatro, *el reconocimiento, seguimiento y valoración de realidades emergentes que están incidiendo en relaciones de los centros con el entorno*. Si, como se ha propuesto, la evaluación puede asumir una cierta función de pedagogía social respecto a la información y formación de la ciudadanía, ello se debe a que, por ser un ámbito en el que juegan intereses comunes, a la sociedad en su conjunto le corresponde asumir sus propias responsabilidades, más allá, por tanto, de tener derecho a ser bien informada de lo que sucede. Asimismo, la aparición de nuevos problemas sociales y escolares, así como también una nueva conciencia y posibilidades de establecer vínculos y proyectos compartidos entre unos centros y otros, entre profesores que trabajan al lado y otros con los que se puede conectar a través de redes en la distancia (González, *en prensa*), hace propicio contemplar las relaciones de las organizaciones educativas con el entorno próximo, las familias, la comunidad y movimientos ciudadanos, tal como se relata en diferentes experiencias al respecto (Oakes y Rogers, 2007; García y Gómez, 2010; Escuela y Autogestión, *en prensa*). Ese tipo de fenómenos, que llevan consigo un potencial enorme pero cuyos procesos y efectos requieren ser descritos, comprendidos y valorados, habrían de reclamar focos evaluativos pertinentes. Algunas preguntas pertinentes podrían ser: ¿Cuáles son las redes de conocimiento y experiencia en las que participan los centros escolares y el profesorado: sobre qué asuntos, de qué manera y con qué efectos escolares y educativos? ¿En grado los centros y la administración potencian alianzas escolares, familiares y comunitarias para resolver adecuadamente problemas como, por ejemplo, el absentismo, el riesgo de exclusión, el fracaso, la transición al mundo del trabajo? ¿Qué experiencias desarrolladas merecen ser documentadas y divulgadas como ejemplos de proyectos valiosos y potencialmente sugerentes para los demás?

Los cuatro focos evaluativos destacados, como se decía, tienen sólo el propósito de ilustrar algunas de las implicaciones posibles de las reflexiones dedicadas en el texto a argumentar a favor de la evaluación transversal y democrática. A la vista de los interrogantes formulados (han de ser matizados, desarrollados e incluso sustituidos por otros que se consideren igualmente pertinentes), puede entenderse todavía mejor que una agenda de evaluación como la sugerida es de gran alcance y, por lo tanto, no sería en ningún caso realizable, ni siquiera en parte, dejada al azar. De ahí el relieve atribuido a una política pública y social de evaluación de las políticas educativas. No sé muy bien si para ello es preciso crear y sostener servicios y profesionales consecuentes, aunque seguramente sí. Las cuestiones de detalle no forman parte de los objetivos de este texto. Una advertencia, no obstante, pudiera ser oportuna: sería conveniente que los poderes públicos y las administraciones tomaran buena nota del valor y las contribuciones de la evaluación, así como de que, en lugar de crear y financiar observatorios sectoriales (por ejemplo, los famosos y coyunturales observatorios de la convivencia en los centros), dedicaran algunas de sus voluntades y propósitos a dotarse a sí mismas y a la sociedad

de los medios y las acciones exigibles para que las políticas públicas, que recorren todos los dominios de los sistemas escolares, den la cuenta debida de las decisiones que se toman, como se llevan a cabo y qué efectos tienen. Un camino, en síntesis, que hay que recorrer para mejorar la educación sabiendo lo que tenemos entre manos, analizando por qué ocurren algunas cosas buenas y otras que no lo son, y contando con bases intelectuales, morales, democráticas y justas para crear futuros mejores para las personas y la sociedad en su conjunto.

#### Referencias.

- Álvarez Méndez, J. M (2000) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Ball, S y Youdel, I (2007) Privatización encubierta en la educación pública. V *Congreso Mundial Internacional de la Educación* ([www.ei-ie.org](http://www.ei-ie.org)) (Consultado 10-5-09)
- Bolívar, A (2010) Orientaciones para saber más. *Monográficos Escuela: Procesos de mejora basados en datos*, págs.. 25-26
- Bourdin, J., André, P y Placade, J. P (2004) Rapport d'Information. Délégation du Sénat pour la planification sur l'évaluation de politiques publiques en France ([www.esen.education.fr](http://www.esen.education.fr)) (Consultado 3-4-10)
- Bowe, R y Ball, S (1992) *Reforming Education and Changing Schools*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008) *Por la Escuela Pública: Documento de debate*. [www.colectivolorenzolzuriaga.com](http://www.colectivolorenzolzuriaga.com) (Consultado 20-10-08)
- Earl, L. y Katz, S. (2006) *Leading Schools in a Data Rich World: Harnessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Escudero, J. M (1990) Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, n° 2, 3-25
- Escudero, J. M (2010) Poner los datos en el centro de la mejora escolar. En Bolívar, A (coord.) *Monográficos Escuela. Procesos de mejora basados en datos*, págs. 4-5
- Escudero, J. M (en prensa) Los centros escolares y sus relaciones con la administración local, autonómica y nacional, en González, Mª T (coord.) *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*, Madrid: Síntesis
- Escudero, J. M y otros (1995) *La diseminación y el desarrollo de la LOGSE como una reforma educativa: un estudio evaluativo*. Secretaría Estado de Educación. Biblioteca del MEC.
- Escudero, J. M., González, Mª T. y Martínez B. (2009). "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64
- Escuela y Autogestión (en prensa) *Tomemos la palabra*. Madrid: Ed. Popular
- Flecha, R (2008): *Comunidades de aprendizaje*. Fundación ECOEM. Sevilla.
- Fullan, M (2009) Large scale reforms comes of ages. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113
- García Gómez, R. J. y Gómez García, J. (Coord.)(2009). Redes sociales, municipalidad y desarrollo educativo. *Monográficos Escuela*, [<http://innova.usal.es/main/document/document.php?cidReq=CL5b72>] (Consultado 25.6-09)

- González, M<sup>a</sup> T (*en prensa*) El desarrollo de los centros escolares participando en redes de centros y redes profesionales, en en González, M<sup>a</sup> T (coord.) *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*, Madrid: Síntesis
- Greene, J (2006) Evaluation, Democracy and Social Change, en Shaw, I., Greene, J y Mark, M (eds) *The Sage Handbook of Evaluation*. London: Sage.
- House, E (200) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata
- House, E y Howe, K (2000) Deliberative Democratic Evaluation Checklist. *Harvard Graduate School of Education* (<http://www.wmich.edu>) (Consultado 23-5-10)
- Mark, M., Greene, J y Shaw, I (2006) Introduction. The evaluation of policies, programs and practices, en Shaw, I., Greene, J y Mark, M (eds) *The Sage Handbook of Evaluation*. London: Sage.
- Mateo, J (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Horsori
- Oakes, J y Rogers, J (2007) Radical Change through Radical Means: Learning Power, *J. Educational Change*, 8, 193-206
- Santos, M. A (1995) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe
- Tiana, A (1996) La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 10, 37-61
- Waters, G (1998) Critical Evaluation for Educational Reform. *Education Policy Analysis Archives*, 6(20) 1- 38
- Weiss, H (2005) Democratic Evaluation. *Evaluation Exchange: Monográfico Democratic Evaluation* ([hfrp\\_pubs@gse.harvard.edu](mailto:hfrp_pubs@gse.harvard.edu)) (Consultado 20-4-10)

Fecha de recepción: 18 de marzo de 2010

Fecha de aceptación: 15 de julio de 2010