

La evaluación como formación de vida

Jorge Rivas Díaz

Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)



En mi opinión, *la observación pedagógica es una opción*. Sus valores son: aceptado/rechazado; no verdadero/falso, tal como si se tratara de una representación verosímil de la realidad de la *formación a lo largo de la vida*, de la subjetividad y del aprendizaje *acontecidos de hecho* en el proceso educativo.

Si la evaluación es un mecanismo de construcción de percepción, por lo tanto, *la evaluación de la formación permanente es una estrategia de producción de opciones a lo largo de la vida*,¹ que son constitutivas tanto de los sistemas educativos, como de los sistemas psicosomáticos, y no *la inducción de un estado de cosas*.



El sistema evaluatorio vigente, ha sufrido todo tipo de críticas, y hoy se encuentra en una crisis difícilmente salvable. Agregaré a las críticas de tipo epistemológico, algunas notas respecto a la teoría del cambio educativo.²

Si adoptamos un enfoque evolutivo de la educación, vemos que, desde una perspectiva histórica y sociológica, la evaluación tal como la conocemos hoy, no es un fenómeno

¹ Stuffelbean ha planteado a principios de los años setentas, a la evaluación como un mecanismo de producción de información, para el control técnico de las decisiones de la planificación, diseño, gestión y reciclaje. Como se verá, mi enfoque es muy diferente del suyo.

² Las críticas más fuertes al sistema evaluatorio actual, de tipo epistemológico, provienen de teóricos influidos por la tradición francforiana. A pesar de que la misma ha sido criticada por sus radicalidad (por sus fundamentos normativos, por su concepto de verdad y relación con las ciencias, por su infravaloración de las tradiciones del estado democrático de derecho, etc.), véase Requejo Coll, F. *Teoría crítica y estado social*. Anthropos. Barcelona, 1991, pp. 23 ss, y Habermas, J. *Eticidad y validez*. Trotta. Madrid, 1998, pp. 319 ss, el impacto de su crítica al positivismo desde *Conocimiento e interés*, ha tenido una repercusión formidable en el campo de la teoría evaluatoria. Carr y Kemmis ofrecieron una fuerte crítica que se ha hecho clásica en términos de racionalidad subyacente al modelo educativo. Un resumen útil de estas críticas, puede verse en Gimeno J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 426-431; un análisis más detallado en Sales, M. Teresa y G.Torres, "Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación".

naturalmente educativo, sino un invento reciente; y que podría postularse como funcional al desarrollo educativo, dejándola a un lado, por lo menos en su forma actual. Digamos que la producción de evaluaciones sería así un hábito de consumo momentáneamente vigente, probablemente disfuncional en más de un sentido, si todavía pretendemos, desde la educación, consolidar el experimento democrático y facilitar el avance hacia racionalidades más complejas, elaboradas y autocontroladas.³

Desde un enfoque evolutivo, el cambio/conservación de la educación, es probable que se produzca en contextos paradigmáticos, socialmente legitimados, análogos al desarrollo científico. Es de esperar, que estos paradigmas, como mostró Morin, sean productos/productores, y parte de otros paradigmas rectores de la cultura.⁴

Hasta la divulgación de la obra de Kuhn,⁵ los modelos de la evaluación educativa del siglo pasado, no incluían conciencia de paradigma. Se produjo en las últimas décadas un progresivo desacoplamiento estructural entre la evolución de las prácticas evaluadoras: la de la teoría de la evaluación, la reflexión del paradigma cultural subyacente y los cambios ético-acitudinales, respecto a la evaluación. A las dificultades de pensar y gestionar la práctica, se unieron las dificultades institucionales de practicar las innovaciones metodológicas provocadas por los avances teóricos. Tampoco era fácil en los sistemas psíquicos normales de los sistemas sociales burocráticos, *el cambio de la percepción e imaginación de sí* entre los actores, en tanto que personajes de las historias y de los ambientes educativos. El hecho de que el sistema psíquico de muchos educadores permanezca anclado en una estructuración de lo social anacrónica, no les

³ Las críticas políticas se han centrado en el papel de la evaluación en la reproducción social, y en sus compromisos con la ideología. Sobre el papel político de la racionalidad instrumental en la educación, ver por ejemplo a Popkiewitz, *Sociología política de las reformas educativas*. Morata, Madrid, 1997, pp. 12 ss. También a S. Kemmis, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, 1993. No interesa reproducir aquí estas críticas que son bien conocidas. Un aporte reciente lo podemos encontrar en B. Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid, 1998, pp. 69-91. Aunque las formas legitimadas de la comunicación adecuada, constituyen estrategias de control que reproducen la estructura de poder y el encuadre evaluador, éstas aparecen como un mecanismo de clasificación de cara a la selección social y al establecimiento de jerarquías, así, es posible reconocerle a Bernstein un modelado alternativo al de la herencia cultural. Con todo, el papel reproductor de la evaluación actual es aún mucho más evidente: los muchachos con un capital sociocultural menor -no siempre-generalmente fracasan. A menos que se tomen otras medidas en otros campos pedagógicos, la evaluación seguirá haciendo el papel de policía a la hora de excluir o incluir.

⁴ E. Morin, *El Método*, IV, 1992. Así, *sí* hay sujetos de la evaluación y objetos evaluados, *sí* hay evaluaciones cuantitativas y cualitativas, *sí* hay objetivos y finalidades de la evaluación y causas "naturales" del fracaso escolar (alumnos incapaces, materias de por sí difíciles, etc.). También se encuentra en el marco de una cultura que separa sujeto y objeto, alma y cuerpo, calidad y cantidad, finalidad y causalidad, sentimiento y razón, subjetividad y objetividad, libertad y determinismo.

⁵ Esto, durante los setentas, por ejemplo, el célebre artículo de M. Parlett y D. Hamilton, "Evaluación como iluminación" (1976), ya aparece la clara conciencia de un paradigma socio-antropológico alternativo, desde el cual la evaluación tradicional, ya aparecía como una insolencia "agrícola-botánica".

facilita la comprensión del universo actual de la educación y de los desafíos que condicionarán en un futuro –no sabemos qué tan próximo– la renovación o no del contrato social de la escuela.

En este marco, la crisis paradigmática en el campo evaluatorio es un lugar más de la crisis paradigmática general de nuestra cultura.

De todos modos, si en el sentido que le da Luhmann,⁶ la narración de la evaluación inicia con la variación: una *incisión arbitraria causada por el interés de lo nuevo*, podemos preguntarnos si la historia de la evaluación educativa, en el sentido que fue tradicional en el siglo XX, no ha recibido ya un golpe mortal. De hecho, ya ha surgido un amplio movimiento que alienta la variación en materia de evaluatoria, tanto en el nivel de la administración y organización de las prácticas, como en el nivel de las dinámicas de la comunicación y de los vínculos sociales dentro de los ámbitos educativos, así como en el de las intenciones políticas de los evaluadores y en el nivel de la teoría misma de la evaluación.

Sin embargo, estos puntos de arranque (nuevas teorías, nuevas perspectivas ético-estudiantiles, nuevas prácticas), están sujetos a construcciones interpretativas. La dinámica de la hermenéutica social de las innovaciones evaluatorias, es la que establecerá la selección –que en todo caso introducirá una nueva estabilización en este campo– en los próximos escenarios y contextos educativos. Se trata de una selección de las prácticas evaluatorias que se pueden ir estabilizando como modas, pero también de una selección de modalidades en la comunicación y en los vínculos, pero sobre todo, en las concepciones de fondo acerca de la teoría de la educación y de la evaluación escolar.

Con esto, no creo que tengamos que entrar, a la hora de pensar el cambio en materia de evaluación educativa, en una apología radical de lo marginal, como es común en algunos enfoques sociológicos contemporáneos. Probablemente, el cambio no vendrá de los innovadores geniales, ni de los grandes aciertos o desaciertos evaluatorios producidos en los márgenes del *statu quo*, como de la propia dinámica interna evolutiva de los sistemas teóricos (teorías científicas y otras conjeturas sobre la educación y la evaluación), de los sistemas comunicacionales (calidad de vida, ética y dinámica en las culturas escolares), y de los sistemas de la práctica educativa (administración, organización, diseño, planteamiento, gestión, producción de diagnósticos).

⁶ N. Luhmann, *La ciencia de la sociedad*. Anthropos, UIA. México, 1996, pp. 387-418. He construido estas ideas sobre la evaluación educativa en diálogo, con la epistemología luhmanniana de la sociología.

Sin embargo, las casualidades de los hallazgos individuales en los campos teóricos, actitudinales y prácticos de la evaluación, siguen siendo hoy día, generalmente desperdi ciados. Por el contrario, si las sociedades educativas no entran en procesos de formación permanente de sus recursos teóricos, metodológicos, tecnológicos y comunicacionales, no se darán los caldos de cultivo cultural, al decir de Morin, que puedan favorecer y asimilar la aparición de innovaciones.

Así, creo que las innovaciones marginales al *statu quo* son de altísimo valor pedagógico, ya sea por lo que dejan de ser ejemplo, o por los errores que iluminan. Podríamos, como los clínicos,⁷ discutir en común nuestras innovaciones evaluatorias, y facilitar en espacios de auto-co-supervisión la toma de conciencia racional de las sensibilidades, los entendimientos y las imaginaciones pedagógicas implicadas en las posiciones teóricas, actitudinales y metodológicas que vamos teniendo en materia evaluatoria.⁸

Ahora bien, la autonomía es condición del cambio en evaluación por lo siguiente: cuando se planteó que la orientación de los educadores se podía producir en su auto-co-supervisión, un colega hizo la observación de que se consideraba a la autonomía de los centros educativos de una manera poco realista. Contestaré a esta objeción⁹

La autonomía de los centros educativos también resulta o no resulta, claro está, de ciertas voluntades políticas de la administración central o regional, de ciertas concepciones macroeducativas, de ciertas dinámicas comunicacionales que imprimen o no, confianza en la diferenciación, en la autonomización coordinada y en la responsabilidad por los resultados, y sus efectos secundarios, de las prácticas en los centros co-gestionados, y de la concreta implementación de ciertas estrategias públicas,

⁷ Véase las propuestas de Rama G. Para la implementación de centros de práctica docente adscriptos alas CeRPs, ANEP CODICEN Acta No. 82, res. 24, del 26 de noviembre de 1998.

⁸ Rivas, J. "No cierres tus puertas. La orientación de los educadores como pieza clave del cambio educativo", en Revista *Educar* No. 3, Montevideo, s.f. pp. 21-27.

⁹ Coincidimos en este punto con José Contreras, *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid, 1997, pp. 145-173. La autonomía es una reivindicación laboral y una exigencia pedagógica, pero es también una cualidad de la relación profesional que se ve favorecida por la distancia crítica y el desarrollo de las habilidades de comunicación. Toda una línea de reflexión contemporánea en la que están Ellsworth, Thiebaut, Bengtsson, Hargreaves, House, Contreras, Lobrot, etc. Pone el énfasis en el papel que desempeña la conciencia de la parcialidad y la conciencia de sí mismo en el desarrollo de la autonomía, en el desarrollo de las competencias profesionales y en facilitar un debate social que se produce con independencia de juicio, con conciencia de la propia identidad y del contexto relacional, con la autocomprensión de la experiencia personal, con empatía en el diálogo, y con conciencia de la parcialidad de nuestra comprensión de la realidad, la de los demás y la de nosotros mismos. En fin, el desarrollo de las habilidades comunicacionales que se deriva de las psicologías del behaviorismo, cruzadas con el impacto de las posiciones humanistas de autores como Rogers y Maslow, en el marco de una concepción de los educadores como profesionales reflexivos e investigadores (Schön, Stenhouse, Elliott, Mac Donald, etc.) y de los aportes teóricos de la pedagogía crítica. El aporte de la comunicación que presenté ofrece un encuadre metodológico alternativo, de herencia kantiana, pero que puede inscribirse en esta corriente.

como la dotación de recursos, al interior del sistema educativo nacional. Pero también el proceso de descentralización y autonomización se juega al nivel de los centros educativos, en la producción de dinámicas internas de los grupos de educadores. Resulta poco inteligente pensar el cambio únicamente desde los administradores, o desde los administrados.

Está claro que aquí juegan un papel decisivo los directores de los centros escolares. En la medida en que funcionen como líderes técnico-pedagógicos, como animadores comunitarios, y como organizadores y administradores prácticos¹⁰, es posible la gobernabilidad y evaluabilidad efectiva de los proyectos educativos y del cambio en la evaluación. Pero si hay temor por la autonomización que supone la participación democrática, la distribución cooperativa de la responsabilidad por los resultados y logros, por el aliento de innovaciones prácticas, la co-auto-supervisión de los procesos de cambio, la reflexión permanente de las sensibilidades, imaginaciones y entendimientos pedagógicos, la evaluación permanente, la planificación permanente, la co-gestión de los proyectos y la evaluación de la evaluación, el campo evaluatorio seguirá fijado en prácticas cada vez más desvalorizadas y deslegitimadas y en entendimientos obsoletos.

Con la capacidad de facilitar la evolución de las prácticas, las comunicaciones y la conciencia educativa del centro, el equipo directivo juega su liderazgo pedagógico y la credibilidad de su gestión. De modo que la autonomización coordinada de los centros educativos no es un ideal poco realista, sino una necesidad funcional de los sistemas que conforman la educación hoy.

Si el director no quiere ser un mero cajón del medio de la estantería burocrática o un simple capataz de la obra, deberá alentar la aceleración de los cambios en la construcción social del campo teórico, de las dinámicas actitudinales, y de las prácticas que hacen a la evaluación. En primer lugar, evaluando sus propias formas, finalidades y actitudes evaluadoras. Y también facilitando un diseño organizacional, una dinámica interna comunicacional y una conciencia de proyecto a nivel central, abiertas a la variación y a la interpenetración mutua de los avances que la comunidad va haciendo en los campos –entre sí incommensurables– de la teoría, la metodología, la ética y la tecnología de la evaluación. Y lo mismo puede decirse de los profesores.

La autonomía de los centros educativos, no es tanto una conquista deseada por un grupo de muy *buenos y bienintencionados* opositores, como un requisito funcional,

¹⁰ G. Frigerio, G y M. Poggi. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel. Buenos Aires, 1992.

que aparece en la evolución del sistema educativo en su propia autopoiesis, en contacto con el entorno de los otros sistemas sociales.

Sin embargo, tampoco se trata de presentar en términos de tendencia histórica una hipótesis naturalizada de un modelo; la posibilidad abierta de la creciente autonomía cooperativa de los centros, puede verse incentivada o resistida por las dinámicas de apropiación/distanciamiento de los proyectos que los directivos y profesores constituyan.

De modo que la relación entre autonomía y autonomización es recursiva. O tendremos centros educativos cada vez menos autónomos, con equipos de burócratas que necesitan cada vez ser más y más controlados. O tendremos centros educativos cada vez más autónomos con equipos de profesionales reflexivos y responsables de la creación histórico-medioambiental de la educación.

La autopoiesis de los centros educativos y el ejercicio de su autonomía, son recursivamente condiciones para el restablecimiento de la confianza y de la dignidad profesional del educador. A esta dinámica personal y social de dignificación/confianza y autonomía/autonomización, la podemos interpretar como condición de un cambio real en materia evaluatoria.

Conseguir, en este siglo que inauguramos, una estabilidad dinámica en materia evaluatoria, equivale a decir una desestabilización continua. El desarrollo de la reforma educativa debe ser el establecimiento de un proceso de reforma permanente, tanto de reforma de la educación, como de reforma de la reforma. No bajo el paradigma de la evolución como realización de modelos preestablecidos, sino como un desarrollo que introduce la variación y el control de la variación como parte de su estructura.

Esto es, en lo que hace a nuestro tema, una deconstrucción/reconstrucción permanente del campo teórico de la evaluación, de los modos ético-actitudinales, de sus dominios técnico-metodológicos y de la organización de sus recursos simbólicos administrativos.

No se trata, pues, de investigar cuál es ahora la evaluación correcta (teoría, ética, metodología), sino de alentar una nueva condición del sistema: una autopoiesis creativa en la evaluación y en los otros campos pedagógicos, que asuma el hecho de que no termina de verse a sí misma en el momento espontáneo de su producción.¹¹ En este

¹¹ La idea moriniana del carácter ciego de la inteligencia, que luego desarrollará en sus siguientes obras, y que sin embargo puede avanzar hacia un conocimiento complejo que tenga más control de sus determinantes, en el sentido de autoimplicarse con un conocimiento del conocimiento, y de sus bases bio-antropo-sociológicas. (Ver E. Morin. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona, 1994, pp. 25-37).

sentido, o se confía o no se confía en la aventura de la creación de las nuevas evaluaciones en las nuevas educaciones.

No hay pues una investigación posible que nos dé la receta mágica que logre un cambio seguro de la evaluación educativa. Por esto me pareció sumamente importante investigar a la evaluación como observación, pues en mi opinión, el desatar un proceso de reforma permanente –lo cual es algo que parece verse en todos los dominios de la cultura– es un proceso en cierta medida ciego, *dominado* por paradigmas que no le son transparentes. Un requisito epistemológico, ético y práctico para que un proceso como este no termine en errores súbitos, es que construya a la autoobservación como una pieza clave de su propia estructura.¹²

La autoobservación de los sistemas educativos, ofrece una referencia cíclica, histórica, dinámica, compleja, (en-ciclo-pédica en sentido moriniano). La observación permanente que la evaluación haría sobre las observaciones cotidianas aportadas/construidas en los fenómenos (esta percepción de la percepción), me parece una estrategia responsable de aprendizaje y retroalimentación sistémica permanente, no una garantía que nos ponga a prueba de errores, pero sí un útil para la minimización de costos y riesgos.

Los sistemas educativos abiertos a la dinámica creativa de su autopoiesis histórica, si no tienen el control de una auto-observación permanente, pueden derivar en la consigna pesimista: *cambiar no sirvió de nada*, cuyo costo en términos democráticos, es el restablecimiento de condiciones sociales favorables al retorno de la valoración de la estabilidad eclesiástica del Príncipe. Es importante que el cambio sea percibido como un útil;¹³ así el desarrollo humano adquiere un sentido evolutivo y no es como en la

¹² En una interesantísima nota al pie de página, Luhmann cita una obra de Ranulph Glanville, *Objekte* (que desconozco), en la que se distingue entre autobobservación y ser autobobservado. Glanville, según Luhmann, sostiene que la oscilación entre estos términos constituye objetos observables, y no acepta, pero tampoco critica esta posición. (N. Luhmann, *op. cit.*, p. 63). Interpreto esto en el sentido de cierta herencia hegeliana que se encuentra en su obra, en lo que en términos metateóricos sería un vaciamiento de la noción de esencia.

¹³ En este sentido, sigue estando totalmente vigente Dewey: la participación ciudadana en una democracia está condicionada por intereses, pero no sólo por intereses de recibir, sino también por intereses de dar. La democracia no sólo estructura al gobierno sino también a la ética de una nación, como la justificación consensual de un orden funcional de valor pragmático, en vista a intereses de individuos no sólo considerados libres, sino constituidos como tales. Y por lo tanto, responsables de sus propias prácticas y de los juegos en común que las hacen viables. Introduzco aquí la idea de la variación de la evaluación como instrumento pragmático de la variación y el control de la variación de la organización escolar. Y esto no sólo en el contexto político de la democracia, sino dentro de los márgenes de su ética. Ética y política de la democracia no son vistas desde un punto de vista dogmático o trascendental –que los educadores deberíamos servir con la misma emoción tradicional que se supone debería inflamarnos al cantar el himno patrio–, sino sujetas al interés dinámico de los responsables de las sociedades educativas para intervenir en el desarrollo de un juego (ético-político-educativo) que habilite su participación en los centros educativos, para que conlleve la realización de sus intereses profesionales “de dar y de recibir”, por usar la expresión de Dewey, en el supuesto de que se piensen a sí mismos no sólo como educadores sino también como ciudadanos. B. Peterson

expresión de Fito Páez, un *cambiar por cambiar nomás*. En este sentido no deja de ser pertinente seguir solventando la flotación teórica de la vieja mitología del progreso, que se asoció desde sus orígenes con el sistema democrático.

Cambiar es fundamental para la democracia, para la evolución del conocimiento y de la cultura. Un cambio educativo permanente que sea el encuadre de una educación para el cambio, es un requisito democrático en el contexto de la postmodernidad; la producción de personalidades incapacitadas para cambiar, es un garante de su exclusión de la economía y de la cultura, y por lo tanto, de su inhabilitación en el ejercicio democrático. Tal es la importancia política de este escrito.

Por esto, es fundamental reinscribir a la evaluación en el sentido de una comunicación en que se toma autoconciencia de los mecanismos de variación del sistema.

Aún así, si se le adscribiera a la evaluación educativa, no ya la tarea de la inspección general de la producción/fabricación de la educación, en el sentido de una instancia de control final, sino una función de auto-observación, sólo puede producirse como un sistema parcial que sintetiza percepciones autorreferidas desde el entorno del sistema –no como una inteligencia superior que vela desde su panóptico–, totalmente accesible a la conciencia de sí misma. La evaluación como observación de la observación, no ocupa pues el lugar del dios de Berkeley. Aquí sólo se observa lo que puede ser observado.

La clave, pues, está en la relación entre la producción de la evaluación (campo teórico, modalidades ético-actitudinales, y recursos técnico-metodológicos) y la dinámica interna de una autopoiesis de la sociedad educativa, que es autobservada por lo que la autobserva.

III

Pensemos algo, tratando de distinguir en un sistema educativo –que puede ser el aula de una escuela, un centro no formal, un programa de educación abierta a distancia, o un museo– la función de autobservación y la de ser autobservado.¹⁴ Veremos que no se trata de una distinción bizantina. La autobservación es un paquete de información que se produce en el sistema educativo por medio de ciertos recursos. El sistema no se

no ofrece un ejemplo en su análisis de la escuela Frantney, *cfr. Apple, Escuelas democráticas*. Moratta. Barcelona, 1997, pp. 95-131.

¹⁴ No sé si en esto coincido o no con Glanville, pero uso algunos términos suyos para mostrar algo que quiero comunicar respecto a la evaluación.

autobobserva en la espontaneidad de una revelación especular/espectacular diáfana de su propia realidad. No es la parousía de un ente, es la autodescripción que, en una institución, es construida por medio de recursos –que a su vez se instituyen como idóneos para esa función en el propio sistema. En el sistema del aula, en su estructura política y social, en la forma en que produce sus actividades, es donde el encuadre evaluador cumple la función de producir autobobservaciones sistémicas por medio de descriptores, como las calificaciones, por ejemplo.

El sistema produce su autobobservación por medio de la evaluación. El sistema produce declaraciones de sí, que a su vez lo producen. La producción de la evaluación, es parte de la producción de la educación que el sistema ejerce, y es donde se autodescribe. Es una opción de percepción que toma respecto de sí.

Sin embargo, esto no significa que el sistema sea realmente autobobservado. Que ocurra la producción de estadísticas no significa que el sistema insuma conocimientos. Que sucedan en él autodescripciones, no significa que el sistema se observe a sí mismo. Que deseche narraciones, no quiere decir que coseche con ello una expansión de su conciencia, ni de la capacidad autodescriptiva y proyectiva de su eficacia y eficiencia.¹⁵

Me resulta inspirador Glanville cuando se refiere al objeto observable como lo constituido en la oscilación entre autobobservación y ser autobobservado. La evaluación dice observar la realidad de *la educación*, la cual aparece en la escena del mundo –en el mismo momento en que aparece la evaluación– como un objeto observable ya constituido. Sin embargo, no existe la pre-constitución de *la educación* como objeto observable, como un hecho cerrado, previo al ejercicio evaluatorio, más que en la ilusión de la teoría. El objeto observado (*la educación*) es determinado por lo que lo observa (*la evaluación*), el aparato observatorio es así un dispositivo constructivo del objeto. De este modo, la autoobservación sistémica que la evaluación produce, es

¹⁵ Prefiero usar eficiencia no en el sentido tradicional (la eficiencia como economía de recursos), sino en el sentido de la ampliación del control de los efectos secundarios. Por ejemplo, desechar tóxicos en un río puede significar ahorros importantes, pero tiene un efecto secundario muy costoso.. Me resulta horrible que cuando en educación se habla de eficiencia, se piense en la más barata educación posible -medida en dólares- y no en la educación posible de mejores efectos secundarios, es en este sentido hablo de una educación eficiente. Es probable que el intento de superación del déficit tecnológico que afecta a la educación, en cuanto práctica sobre individuos que son a la vez medios y fines, y por lo tanto “complican” la posibilidad de una “técnica de la producción de sistemas psíquicos”, haya llevado a los administradores, en las últimas décadas, a imponer cambios estructurales en el sistema educativo por medio de reformas; sin embargo, no han resultado eficientes, justamente a la hora de medir los efectos secundarios de unas decisiones cada vez más improvisadas y acosadas por los plazos, la intensificación de la tarea y la necesidad de producir sucesos que impacten a la opinión pública, al sistema político, a los sistemas internacionales de vasallaje, financiamiento, etc. Sobre el déficit tecnológico y la pedagogía ver el artículo de N. Luhmann y K.E. Schorr que aparece en N. Luhmann. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires, 1996, pp. 63-91.

constitutiva del objeto mismo que observa, al menos en dos sentidos: uno, porque el objeto (la educación) es desde entonces eso que la descripción describe, tal como lo describe (la educación como hipótesis de la evaluación o descripción de la educación); y el otro, porque la evaluación es una práctica ejercida en el propio sistema, es de hecho parte eficiente del mismo: momento del ritual, engranaje del mecanismo, parte del libreto y del escenario (la descripción de la educación o evaluación, como construcción social de la educación). Hasta aquí tenemos la autodescripción que el sistema produce.

Oscilemos ahora hacia el polo del ser autobservado. Pero, ¿quién es este que es autoobservado? Palabras dadas como *el grupo, la comunidad educativa, el centro, el profesorado*, son dichos que asumimos como si fueran sujetos, con algo así como una esencia que los hace algo/alguien determinable/determinado.¹⁶

El problema de si la autobservación es una operación de sujetos reales que pueden ser autobservados o es una operación de sistemas que producen autodescripciones como una parte más de lo que hacen, no es sólo una cuestión de la epistemología de las ciencias de la educación, es un asunto meteórico que involucra creencias y tiene consecuencias prácticas ético-políticas. La polémica es crucial, porque si asumimos un sentido de la autopoesis educativa sin sujeto, tendríamos que repensarlo todo una vez desaparecida la distinción individuo/sociedad y suplantada por la distinción sistemas psíquicos/sistemas sociales¹⁷ Toda la educación moderna se basa en la creencia de la sustancialidad del sujeto: se supone que se trata de individuos que educan a otros individuos, a fin de preservar e incrementar su libertad. ¿Cuáles serían los desafíos de una educación que fuera evaluada como la operación de robots sobre robots con la finalidad de constituir programaciones?

Aquí asumimos la óptica que acepta la noción de individuo y la creencia en ciertos umbrales de libertad. Pero aún así, si asumimos un dispositivo teórico provisto de la suposición de un sujeto, tampoco podemos retroceder a la conceptualización de la relación sujeto-objeto de la época kantiana, tendríamos que entrar en una ardua reconquista antropológica de nosotros mismos.

En ambos casos la pedagogía tiene sentidos diferentes, en uno es un juego sistémico de construcción del sentido como operación de un sistema observador dentro del cual

¹⁶ Hegel había escrito en *Ciencia de la Lógica* : “La esencia es la nada”. Un estudio sobre este punto ofrecí en mi trabajo, *La sustentabilidad del desarrollo humano*, UIA. México, 1997, pp. 327-351.

¹⁷ Luhmann, N. *Introducción a la teoría de sistemas Anthropos*. UIA México, 1996, pp. 185-201.

se resignifica el tiempo;¹⁸ en otro, nos orienta en la búsqueda de una referencia social *dentro de nosotros mismos*, es decir, en un retorno a la trascendencia de la cual la pedagogía clásica fue, a su modo, referente.¹⁹

En este segundo sentido los individuos que somos autobservados y que autobservamos, oscilaríamos en una dinámica interna que sería constituyente, en un sentido proyectivo de la práctica educativa, y por lo tanto en objeto observable, que pretendemos evaluar y que llamamos con cierta imprecisión *la educación*.

La educación sería así, la obra de individuos que, paradójicamente, somos sujetos/sujetados, sujetos/objetos, a la vez libres y cosificados.

Debería la evaluación, en tal caso, orientarse en el sentido de una apuesta, al mismo tiempo, por la subjetividad y por la construcción de objetividades, como vía de descosificación, tanto de la educación como de los propios sujetos de la educación. Los sistemas educativos (el aula, el centro, etc.), serían así sistemas sociales que se autobservan por medio de la producción de autodescripciones (evaluaciones).

La evaluación deja de ser el fin para el que se enseña y se aprende, y pasa a ser un medio, en primer lugar, de toma de conciencia de sí de cada actor educativo, y en segundo lugar, de producción de esa cosa que el sistema hace entre otras cosas: producir juicios y calificaciones.

El concepto de *construcción social de la realidad* que Luckmann y Berger introdujeron a partir de Schütz, se resignifica en un sentido muy distinto si nos asumimos como mentes, como sistemas o como paradojas.²⁰ La sociología de la educación, tiene que asumir así, en su complejidad, a la antropología filosófica una vez más. Y con ello restituir el papel de la pedagogía como reflexión radical de la educación. ¿La educación es la construcción social de una realidad que hacen individuos, sistemas psíquicos que son correlatos del sistema social, o ambas cosas? ¿La evaluación está construida por los sujetos, por el sistema educativo o a la vez por ambos? Y en tal caso, ¿quiénes somos estas cosas llamadas profesores que hacemos estas cosas llamadas evaluaciones? ¿Qué cosa seríamos si no las hiciéramos? Y si fuéramos algo más que cosas ¿será que todavía podremos hacer o dejar de hacer algo dentro del sistema?

¹⁸ *Idem*, también el capítulo de “Ciencias de la sociedad”, dedicado al estudio epistemológico de la función de la categoría *tiempo* en la sociología. Creo que estas perspectivas ofrecerán alternativas a los modelos de planeamiento educativo vigentes.

¹⁹ ¿Cómo se podrá lograr esto sin precipitar, otra vez, a la educación hacia los dominios de la metafísica, la religión y otros sistemas estructuralmente intolerantes, donde es más fácil que puedan ser contenidos por la democracia que contenerla? Sin duda, no a través de la sociología de la educación.

Estas no son preguntas que podremos respondernos como locutores de los teóricos y filosóficos. Siendo autobobservados en las autobobservaciones que producimos, irán asumiendo valores de respuestas. Estos valores serán nuevas conciencias, nuevas comunicaciones, nuevas actitudes, nuevas acciones.

La nueva evaluación procede, pues, no deductivamente de modelos concebidos en la pura teoría de la educación, ni inductivamente de puros hallazgos experimentales, sino de una analogía construida/deconstruida permanentemente entre los que creemos ser cuando nos autoobservamos y lo que creemos que nos autobserva confiablemente. La metodología evaluatoria es así un reflejo de la autopercepción de sí de los evaluadores, y no sólo un reflejo de la realidad de los evaluados. La autopercepción de los evaluadores y de los evaluados es también, a su vez, un reflejo de la metodología evaluatoria. La evaluación es a imagen y semejanza de aquello que es a imagen y semejanza de la evaluación: la identidad personal/profesional como educadores, la identidad personal/profesional como estudiantes, etc.

Por esto, la nueva evaluación ha de proceder del refinamiento metodológico que se vaya produciendo con el roce de la reflexión, de la práctica y de la expansión de la conciencia que se van produciendo en los actores de las sociedades educativas.

IV

Hasta ahora está claro cómo a todas las decisiones teórico epistemológicas y técnico metodológicas en materia evaluatoria las hago depender del sistema social. Lo que es menos claro es cómo apelar a la posibilidad de una conciencia que sea otra cosa que una parte más del sistema. Hay aquí una apelación a la creencia en la razón que me aproxima más a Habermas, e incluso un poco a Capra, que a Luhmann. Creo que estamos dotados de una función que nos permite sintetizar conciencia de la conciencia, y conciencia de la calidad de la vida. Liquidada la razón, la evaluación tiene una función intrascendente al sistema educativo, es una de las cosas que el sistema, hace porque participa de sistemas teóricos que señalan que tiene que hacerla, porque es parte de lo que comunica, porque construye la dinámica de los vínculos en la que el

²⁰ En este último sentido, la posibilidad de esta paradoja es aún poco clara para mí, por problemas de la lógica de las ciencias sociales. Entre tanto, discrepo con la tentativa de Morin de reintroducir la metafísica en términos de una epistemología compleja: del espíritu/cerebro producto/productor de un supuesto reino *noosférico*. (Cfr. Morin, *El Método*, tomo IV, en especial los capítulos 2 y 3 de la parte II). En el Departamento de Investigación del Centro Regional del Norte, hemos sostenido una fuerte polémica al respecto, en especial por lo que hace a la resignificación del sentido de laciedad en el marco de la globalidad y la postmodernidad. En mi opinión, el pensamiento complejo ha de permanecer dentro de las fronteras de lo que Habermas llamó pensamiento postmetafísico y no acepto la posibilidad de que se ofrezca como un neo-realismo.

sistema es montado, porque es parte de su hábito, porque es parte de lo que hace para hacer lo que hace. Admitida la razón, cultivada la razón. La evaluación es posible como pensamiento crítico, como aprehensión del presente, como reconstrucción articulada del análisis y la praxis, y como sostén del horizonte histórico y del horizonte utópico de la educación.²¹

Pero mantengámonos todavía un poco en el nivel sociológico: la evaluación es una operación social que se articula sólo a través de la comunicación, como parte de la necesidad del sistema de conocer su entorno y de producir descripciones de su propio estado.

Las ciencias de la educación se han interesado por los errores del sistema (por ejemplo, para explicar el fracaso escolar). Sin embargo, lo que a mí ahora me interesa es, al contrario, cómo el sistema educativo produce sus verdades, cómo produce el conocimiento de lo que llama sus aciertos. Avancemos con este sentido, en el proyecto de una conciencia de la conciencia evaluatoria.

Lo primero que hemos de apuntar, procede de la propia sociología. No nos interesan ya tanto las condiciones trascendentales de la posibilidad de una cognición evaluatoria, sino sus condiciones sociológicas. Y esto nos muestra que, si algo es acreditado como conocimiento observable de la educación en términos de evaluación, es al interior de un complot intersubjetivo, o en otros términos, como parte de un sistema social. El conocimiento producido es declarado confiable, porque la evaluación es declarada confiable, y viceversa. Metodología de la evaluación y cognición evaluatoria se autoimplican, y no tienen otra veracidad que la verosimilitud que le aporta la acreditación social de la que gozan. ¿Encontramos entonces en el juego social, no ya las condiciones trascendentales de la posibilidad del conocimiento que Kant buscaba en una crítica metafísica de la razón, sino de la imposibilidad de toda cognición en el sentido moderno del término, y con ello de la cognición evaluatoria como representación de la realidad educativa?²²

En cualquier caso, todo conocimiento que aporte la evaluación, es un conocimiento empírico, adquirido en una operación empírica. Su verdad es un símbolo ahí presente (el juicio construido en la manufactura de la operación evaluatoria, es condecorado con uno de este par de símbolos: verdadero/falso). Esa condecoración del juicio

²¹ Hugo Zemelman, "Los horizontes de la razón", en *Anthropos*. Colegio de México, Barcelona, 1992, tomo Y, pp.145-179 y 216-230, tomo II, 99-118.

²² Morin discute este asunto en su capítulo "Auto'trans-meta-sociología", en *El Método*, tomo IV, pp. 107 y ss.

evaluatorio, es una inscripción añadida por un observador intersubjetivamente acreditado como evaluador.

Tal condecoración se produce a efectos de realizar y legitimar enlaces. Por ejemplo, la verdad de *Martín es un diez*, es un valor que decide un enlace entre ciertas operaciones empíricas. Como las pruebas, ciertos saberes empíricos, *el juicio del experto* en la calificación de las pruebas, y otros datos empíricos que salen de la caja de Pandora llamada *el juicio del profesor* (observaciones sobre el saber del alumno, sobre sus estrategias cognitivas, sobre sus interacciones sociales, sobre su forma de ser, sobre sus actitudes éticas, sobre sus maneras de relacionarse con el profesor, sobre sus gustos y preferencia, sobre su cuerpo, etc.).

La asunción de la conciencia del fundamento autorreferencial de la evaluación, no equivale a la asunción de su ausencia de fundamento, no es por lo tanto una exhortación a la arbitrariedad.

Por el contrario, este avance teórico demanda a las sociedades profesionales de educadores asumir el problema de la construcción social de la referencialidad de sus análisis funcionales. Esto no se resuelve de cualquier manera, ya que ni todas las formas son funcionales, ni todos los análisis funcionales poseen de por sí, en cuanto referentes, lo referido. ¿Cómo organizaremos nuestra capacidad de enlace de los datos empíricos que obtenemos en la educación y para qué? ¿cómo esto resulta posible? y ¿cómo resulta confiable el enlace elegido?

Este punto es irresoluble en el dominio de la sociología, y en todo caso es desde la sociología que podemos desacreditar la imposición arbitraria de una respuesta. Es aquí, donde necesitamos apelar a la razón. Creo que es saludable que aceptemos el estado actual del campo evaluatorio dominado por el pluralismo, y adoptemos una actitud tolerante y no *antialérgica* frente a la ausencia de, siquiera, criterios comunes consensuados. Lo que es importante no es recuperar la uniformización del campo evaluatorio, sino sostener en las sociedades educativas un diálogo racional sobre la teoría y la metodología de la evaluación, y sobre la interpretación de los resultados de las evaluaciones. Sostener un pensamiento crítico (también crítico del pensamiento crítico), producir permanentemente la aprehensión del presente, efectuar sin cesar reconstrucciones que articulen los análisis y la praxis, mantener el horizonte histórico y el horizonte utópico de la práctica educativa, en fin las tareas de la razón, irán dando respuestas, que ya nunca volverán a ser respuestas absolutas, ni recetas mágicas.²³

²³ Otros análisis sobre las funciones de la razón en la teoría del desarrollo humano, lo ofrezco en *La sustentabilidad del desarrollo humano*, UIA. México, 1997; y sobre el papel de la razón en la construcción social de la orientación de los educadores, en *No cierras tus puertas*, la orientación educativa como pieza clave del cambio educativo.

La autonomía evaluatoria y la credibilidad evaluatoria de un sistema educativo (el aula, la escuela), se ejerce en la inclusión o no, de ciertos condicionamientos que a su interior se ejecutan como operaciones evaluadoras propias (legítimas) de ese sistema. Condicionamientos personales, tales como portar en la memoria, y no en un apunte clandestino, la información requerida en una prueba; sociales, como competir, como el diseño de productos, como ofrecer citas, como los estándares de calidad, como portar corbata, etc.). ¿Cuáles condicionamientos son acreditados como operaciones evaluadoras válidas? Por ejemplo, copiar no es una operación evaluatoria válida en el sistema que un grupo monta con un profesor, y sí lo es con otro, que acepta todo tipo de materiales a la vista: controlar el porte es un mecanismo evaluatorio legítimo en un sistema, y los evaluados aceptan ser calificados de correctos o incorrectos por ello, y lo mismo es vivido como una intromisión violenta, en un dominio ajeno a los mecanismos públicos acreditados como hábiles de producir evaluaciones.

Ha de haber una negociación social de esas operaciones, dentro del sistema y en interacción con el medio., Y esta negociación, no puede dar arbitrariamente cualquier resultado: es un negocio que debe ser sostenible en el marco de los avances teórico metodológicos de la teoría y de las ciencias de la educación. Y tampoco puede dar arbitrariamente en cualquier cosa que estos avances muestren; necesita la construcción de una legitimación social (tanto en el contexto de la organización como en el del medio ambiente del sistema). En el horizonte de la teoría de la educación, de la teoría de la evaluación, y en el marco de una negociación producida al interior de los sistemas, ciertas operaciones evaluadoras son aceptadas como propias del sistema, como confiables y como legítimas. De lo contrario, las operaciones evaluadoras serán soportadas como disfuncionales al sistema; crecerá la desconfianza y la deslegitimación de las mismas y, consiguientemente, el conflicto, hasta que sean por fin abandonadas. Un proceso de cambio así resulta poco eficiente. En cambio, operaciones evaluadoras bien negociadas y fundamentadas, y en el mejor de los casos acompañados de la elaboración de la conciencia de la negociación y de la fundamentación, nos traerán un cambio más afinado.

Las operaciones evaluadoras serán, al menos:

- operaciones de distinguir
- operaciones de indicar o señalar
- operaciones de asociar o conectar
- operaciones de escapar o encubrir
- operaciones de atacar
- operaciones de absolver
- operaciones de jerarquizar.

Por ejemplo, una evaluación opera distinciones entre pensamientos, sentimientos y acciones; otra opera indicaciones acerca de cómo se debe estudiar (reflexionando, de memoria, copiando, ocultando opiniones –o desconexiones– entre dos asignaturas); otra opera el encubrimiento de un tipo de vínculo pedagógico, o de una ausencia en el programa (y así las malas notas, sea el caso, no tienen que ver con el vínculo sino con la capacidad natural de alumno, o las buenas notas con el rendimiento y no con el hecho de que se preguntó el único tema que en realidad se dio); otra opera un ataque discriminatorio hacia una persona portadora de cierta conducta; otra opera un no-juzco, en el que se transmite compresión y confianza; otra opera una jerarquización entre conceptos, tópicos, o entre miembros de un grupo.

Todo esto cumple la función de introducir condicionamientos al interior del sistema por medio de las operaciones evaluatorias.

V

Hay que distinguir también entre cognición evaluatoria y objeto evaluatorio.

La cognición es el imputo (el *input*, lo impuesto, lo imputado, la impositiva) de un significado que es observado e instituido como funcional en un sistema.

El objeto evaluativo es una acción en el sistema que funciona como significante para la cognición.

No tienen una relación estable. El objeto teórico puede ser altamente controlado por un evaluador que tiene una afinada conciencia de la cognición evaluatoria que busca im-poner/pro-poner, y de los elementos pre-posicionamientos hacia los que se dirige; pero siempre el objeto evaluatorio puede dispararse hacia otro lado, ser interpretado de otra manera, no ser entendido, ser alterado. Puede tener controles bajos (como una prueba muy abierta) y facilitar cogniciones evaluatorias muy ricas. Con todo, conviene distinguir entre la evaluación como *lo dado como un objeto* y como *lo dado como un juicio de valor cognitivo*.

La distinción que acabo de establecer, es ya una operación evaluatoria de la evaluación. Mi intención aquí, es llamar la atención sobre dos dimensiones diferentes, confundidas por participar en una unidad de operación: el objeto y la cognición. Y creo que esta reflexión sobre la construcción operativa de las formas y los materiales del objeto evaluatorio, debería ser previa a, y parte de, la didáctica de la evaluación. Veamos

porqué: el rito de la evaluación, como montaje a, montaje de, un objeto evaluatorio, es ya de por sí una diferenciación que se introduce en el sistema, de la que resultan una secuencia de indicaciones, un cálculo. Se supone que si este cálculo es cumplido paso a paso según las reglas que porta, da los mismos resultados para todo evaluador. Por esto, algunos decían en el pasado que su evaluación era “una prueba objetiva”, (quizás esto se hizo más común entre los profesores de las ciencias exactas y naturales, por el hecho de que la operación evaluatoria, entendida así, es ya de por sí matemática). La construcción operativa de ese tipo de objetos evaluatorios, que cierta didáctica alentó, no tomó en cuenta las dimensiones diferentes de la operación, confundiendo así, el montaje de un aparato, con la obtención de un conocimiento.

La evaluación de la evaluación que distingue entre las *evaluaciones objetivas* y *otras evaluaciones*, ya se presta a condecorarlas o no condecorarlas con los valores verdadero/falso, resultando así ser o no, *las verdaderas evaluaciones* o *las evaluaciones falsas*. Los objetos evaluatorios contienen cálculos que resultan en indicadores únicos, no son verdaderos o falsos, funcionales o incorrectos, desde condiciones cognitivas trascendentales, sino desde condiciones sociales e históricas. Por lo tanto, son opciones de percepción posibles. Los evaluadores tienen también otras opciones, pueden establecer otro tipo de operaciones secuenciales, pueden atender otros valores, pueden preferir otro tipo de objetos, pueden acechar otro tipo de cogniciones para las que se requieran medios alternativos.

Ahora bien, los objetivos evaluatorios son sólo formas funcionales o disfuncionales, nunca fines en sí mismos. El fin de la evaluación no es aplicar el objeto evaluatorio. Pero la evaluación, puede ser también un trámite ciego, un ritual tradicionalmente conservado porque el evaluador se ha identificado con el *funcionario de la costumbre* (o también un puntapié ciego del evaluador que se ha identificado como un *innovador que va en contra de lo establecido*).

Es en la trama de una sociedad educativa y de una historia educativa donde se pueden ir resolviendo los problemas iniciales del binomio objeto/cognición, ¿cuáles objetos evaluatorios, cuáles cogniciones evaluatorias? Los objetos nunca terminarán de ser vistos y ponderados en todas sus consecuencias, las cogniciones nunca podrán ser congeladas en dogmas, siempre serán a la vez visibles y oscuras. No queda otra opción que fundamentar y negociar, abiertos a la crítica racional de objetos y cogniciones, que siempre serán a la vez, potencialmente evidentes, potencialmente ciegas. Queda por lo tanto descartada la posibilidad de que el evaluador se eleve al *trono divino*, aunque en sus libretas todavía conserve un grotesco casillero dedicado al *juicio final*.

De aquí que en las operaciones de distinguir, indicar o señalar, asociar o conectar, escapar o encubrir, atacar, absolver, jerarquizar, etc. El evaluador tiene que establecer medios (tiempos, lugares, relaciones, ritos) para la toma de conciencia; de qué lado se pone al evaluar: del lado de un promotor de cogniciones constructivas al interior de un proceso, o del lado de un funcionario del objeto evaluatorio.

Sea como sea, no habrá cognición sin objeto, ni objeto sin cognición. Mas, si las operaciones evaluatorias son traídas a la reflexión personal y social, ponderadas como objetos rituales, como recursos administrativos, como suministros informativos y de aprendizaje de condicionamientos, se puede apreciar mejor su *valor coreográfico*, es decir, el papel que desempeñan en la totalidad dinámica, percibida en las funciones ofrecidas en los escenarios de la educación. Por lo tanto, son importantes “la salud” del sistema, la implementación de estos tiempos, lugares, relaciones y ritos en los que se evalúa a la evaluación y se vuelven a interrogar los supuestos de partida de la relación entre objeto y cognición evaluatoria.

VI

Independientemente de lo que la evaluación sea, y más allá de la discusión de su científicidad, lo que hacemos al evaluar, es operar observaciones, que se presentan como descripciones en comunicaciones evaluatorias (textos, discursos, plásticas). Por ejemplo, un carné de notas, una admonición, un gesto de fastidio, una alabanza, una mirada, una no-mirada, etc.

Introduzco la idea de operación de observación, mediante la cual se construye una descripción comunicable (por ejemplo un texto evaluatorio), para abrir la cuestión de la descripción. Todo lo dicho hasta ahora respecto a los objetos y cogniciones evaluatorias, se aplica también al tipo de descripción que la evaluación produce. En el pasado siglo XX, los textos evaluatorios más comunes han venido siendo actas que contienen registros mínimos acerca del estudiantado, un conjunto de datos numéricos y de correspondencias entre nombres y cantidades. ¿Para qué sirven esos textos? ¿De qué otras maneras podrían producirse textos evaluatorios? ¿Se limitarán a registros escritos o integrarán otro tipo de tecnologías? ¿Y qué relación guardan estos textos evaluatorios con los discursos evaluatorios explícitos o implícitos en el proceso de la evaluación? ¿Y con las pláticas corporales?

En el criterio tradicional, la evaluación es algo que el evaluador hace para sí, para poder juzgar, que ofrece responsabilizándose sobre la confiabilidad de la operación,

la cual se supone referida a un objeto preexistente y observable. En mi práctica, he sustituido la idea de *juicio del alumno*, por la de *percepción del profesor*, y he efectuado la siguiente inversión: de *la evaluación como recurso para producir el juicio del alumno a la percepción del profesor como un recurso para producir la evaluación*. En este sentido, el observador es la propia evaluación. Negociamos una metodología, que por su complejidad sería poco eficiente sin las nuevas tecnologías, que produce el texto evaluatorio. La percepción del profesor se integra como un elemento más (cuyo peso estructural es negociado) del aparato metodológico, que incluye objetos evaluatorios de distintos tipos y funciones.²⁴

Sin embargo, más peso que al texto evaluatorio, le doy a la comunicación evaluatoria en general, como espacio de enseñanza aprendizaje. Desde entonces doto a mis planificaciones de extensos espacios dedicados a la cognición evaluatoria, donde se producen diversas observaciones, correspondientes a la diversidad de mis intereses pedagógicos y objetivos formativos, a los intereses y objetivos de los miembros del grupo. El proceso de aprendizaje de una selección temática, se orienta temporalmente a la producción de comunicaciones que resultan objetos evaluatorios, en cuanto son puestas en el mostrador de la evaluación. La observación de los productos que aparecen en este mostrador, (por parte de los distintos evaluadores del grupo dentro del cual el profesor facilita la formación y el aprendizaje), permite un largo proceso de contemplación de lo mostrado, y escucha de lo enunciado. La segunda escucha que produce el período evaluatorio, es así una visión de la visión, un recurso metacognitivo polifuncional, útil a los fines educativos referidos, al desarrollo del conocimiento, pero también al desarrollo de la capacidad de convivencia, de la calidad de la vida, y de la capacitación productiva.

²⁴ En este sentido, a la evaluación no la produzco yo en el rol de profesor, “in-mediataamente”, como en un veredicto experto, sino que me ofrezco como co-productor del grupo, con una metodología que convenimos, evalúa. Una vez desenmascarada la artificialidad del objeto evaluatorio y de su producto, se produce generalmente una desilusión, pues los estudiantes con los que trabajo están programados para seducir el veredicto del docente, y la comunicación producida en el texto evaluatorio, es poco menos que el fin mismo del aprendizaje en la lógica tópica del sistema (una magnífica expresión de Nishida Kitaro). Pretendo con esta desilusión, des-hacer esta lógica tópica e intervenir el sistema de manera de liberar, y problematizar el sentido del aprendizaje. Los alumnos observan aspectos de sí mismos y de los otros, por medio del aparato con que nos miramos, e incluso me observan, y me comunican información acerca de cómo evalúo o expresa temores y fantasías, por ejemplo, acerca de las preferencias del profesor, que normalmente encubren. Hay así comunicaciones (escritas, habladas, actuadas), que dan valores agregados a la dinámica grupal. La evaluación queda derrocada de su investidura pasada y asumida como un medio. Nadie sufre ni se queda demasiado contento por lo que pueda dar este aparato evaluatorio, ni nadie asume que el producto fabricado por medio del objeto evaluatorio es una foto de ninguna realidad. Usamos mucho tiempo en esta tarea francamente artificial, porque con ello aprendemos (contenidos de la materia, pero también ética, evaluación, política, psicología, sociología, criterios de calidad, comunicación, empatía, sinergia, epistemología, calidad de vida, participación democrática, etc.).

Así, el observador es la propia evaluación, y la observación una comunicación (oral, gestual, escrita) socialmente construida, polivalente, polifuncional, criticable y negociable.

VII

Discutamos ahora, un poco más la afirmación inicial de que la evaluación, en cuanto percepción, es una opción, y sus valores no son verdadero/falso, tanto como aceptado/rechazado. Este es el problema de ¿a qué hace referencia la evaluación?

La producción social de la referencia, es la confección de las observaciones acerca del propio proceso, que los miembros del sistema van haciendo en el propio proceso. La evaluación no hace referencia a una supuesta realidad anterior a la evaluación, construye la referencia cuando construye el propio sistema al observarlo. La referencia es así una autorreferencia institutriz.

Por lo tanto, al construir evaluaciones no hacemos referencia a un sistema que ya es así antes de la evaluación, sino a un sistema al que lo estamos haciendo ser así cuando lo evaluamos de esa manera. Por ejemplo, una prueba memorística produce un sistema entre cuyas reglas deberá estar *no copiar*. Hecha la regla, hecha la trampa. La evaluación: *Gerardo es un alumno que copia* no hace referencia a un sujeto aislable del sistema en el cual la prueba es introducida, sino a un producto lógico-tópicamente posible por esa misma introducción. No evaluar la calidad de la vida en un centro educativo, también hace ser un no-valor la calidad de vida en la lógica tópica de ese sistema que la propia evaluación produce, en este caso, por lo que rechaza evaluar.²⁵

Y conviene distinguir esta referencia que da la autopercepción sistémica en el proceso evaluatorio, de la operación que refiere.²⁶ La referencia siempre se procesará en el mundo de la vida, por medio de operaciones empíricamente condicionadas. No hay las bases in-condicionadas de un supuesto espíritu libremente comprometido con una supuesta verdad transparente y disponible, que evalúa re-presentando aquello a lo que se refiere.

²⁵ También habría que traer aquí las variaciones del *Teorema de Thomas* que la investigación educativa señala como efecto Pigmalión.

²⁶ Retomo aquí una idea de Luhmann, la distinción entre referencia y operación de referir. Ofrecí en *La sustentabilidad del desarrollo humano*, un extenso análisis de la idea de referencia en la escolástica medieval de la crítica Kantiana y de la crítica hegeliana, para llegar a una idea actual post-wittgensteiniana de la referencia, con la intención de producir un corrimiento, en términos funcionales, al desarrollo humano sostenible, del interés cognitivo tradicional que asociaba referencia y verdad, hacia un interés pragmático que asocia referencia y calidad de vida. En este sentido también trabajaron Nietszche, James y recientemente F. Savater y H. Schucmann. Cfr. Rivas, J. *La sustentabilidad del desarrollo humano*, UIA, México, 1997.

La referencia que se instituye, resulta también de la operación que refiere. Esto nos llama la atención sobre las metodologías formales y sobre cuáles serán los mecanismos de la producción informal permanente de las referencias. Ninguno entre nosotros, es lo que está siendo ahora en el sistema educativo, independientemente de estos operativos que regulan, no sólo nuestra posición actual, sino las posiciones futuras que nos son reconocidas como posibles.

De aquí, lo que necesito como evaluador:

- Observar al observador que soy como evaluador, lo cual ocurre en la supervisión, como extrañamiento ante un personaje que sin embargo pertenece al paquete de mis identificaciones y roles en el mundo.
- Observar a los observadores que son los otros evaluadores (evaluadores de sí mismos, de sus compañeros, de su profesor, en el caso del sistema aula), y aportar mis observaciones respecto de su performance evaluatoria.
- Observar las operaciones que refieren, lo cual requiere un encuadre social favorable a la reflexión teórica, metodológica, ética y política de la práctica en evaluación.

Así, hago la diferencia en la observación y autoobservación, la información y las acciones de la comunicación, o sea, la referencia y la operación referente. Es importante la reflexión sobre la información que circula en el sistema y sobre los mecanismos que ahora la hacen circular de esa manera.

Pero esta es una distinción teórica que libera las posibilidades prácticas tanto de la referencia evaluatoria como de los mecanismos y objetos referentes (dispositivos evaluadores). No se unen así: la operación evaluatoria es la causa y la observación (evaluación) el efecto. Cuando los distingo, estoy haciendo una metacognición de lo que sucede simultáneamente.

Una vez dicho esto, ¿dónde queda la realidad y la objetividad de la evaluación? La realidad de la evaluación está dada por el hecho de que la operación sea efectuada. Por lo tanto, todas las metodologías evaluadoras son sistemas reales de observación que se corresponden con dependencias reales, para quienes asumen esa metodología como confiable.

Sin embargo, el que una operación evaluatoria se realice, o sea realizable, en el sistema no se desprende nada respecto a su objetividad y confiabilidad. La operación evaluatoria

no se extiende hacia un mundo que preexiste a la operación, que es independiente a observadores que, de no equivocarse, coincidirán en la forma de percibirlo. Al contrario, si un grupo de evaluadores coinciden en que es confiable y objetiva una observación, no se desprende de ello que sea real. Todo lo que puede decirse, es que han realizado todos ellos una comunicación.

Con esto se hunde la vieja distinción entre observaciones de la educación que poseen referencia (evaluaciones objetivas) y observaciones sin referencia a nada real externo (evaluaciones subjetivas).

En su lugar quedan evaluaciones autorreferidas (como la autoevaluación, la supervisión, las evaluaciones ad hoc que se negocian dentro de un sistema *a puertas cerradas*), y las evaluaciones heterorreferidas (como la co-evaluación, la evaluación de los profesores, la evaluación estudiantil de los profesores, las evaluaciones que realiza un inspector o una consultora externa, o las que se realizan dentro del sistema como *llenar fórmulas foráneas*).

Es importante que en la evaluación de los sistemas educativos se integren ambas perspectivas.

Para esto, es útil el hecho de que los sistemas educativos sean sistemas diferenciados, y contengan sistemas estructurados que se pueden diferenciar de su entorno (por ejemplo el sistema *el profesorado*). Sin estas diferencias, la evaluación sería imposible, porque la observación en tanto operación de distinción no sería realizable. Cada evaluador observa dentro de los propios límites de sus operaciones, y por eso es importante que haya otros evaluadores que puedan *observar a los observadores observando, sin poder participar de la observación*.²⁷ Los sistemas educativos necesitan combinar evaluaciones internas y externas.

VIII

Me concentraré ahora en la evaluación como distinción.

La diferenciación de los sistemas educativos se consigue mediante el establecimiento de límites externos e internos, límites en relación con el rol, el espacio, y la historia. Por ejemplo, un centro educativo es un sistema diferenciado, porque tiene un rol

²⁷ Una expresión de Luhmannn.

diferenciado dentro del sistema social, ocupa un espacio real/virtual determinado, y se montan en su escenario ciertas historias y no otras; a su vez, establece diferenciaciones internas entre las funciones gerenciales, las de enseñanza, de aprendizaje, de orientación, de higiene, de administración, de seguridad, de extensión, de investigación, etc.

Estos límites pueden verse como cotas, de las que surgen la perspectiva de dos lados, o se está de un lado o se está del otro. Los cruzamientos de los límites, también están, por lo general, fuertemente regulados, sea por recursos administrativos o por instituciones informales, y pueden ser evaluados y multados por extralimitaciones. ¿Pero porqué esta diferenciación y no otra cualquiera cuyo cruce pudiera condicionarse y fiscalizarse dentro del sistema?

No hay razones que estén contenidas en teorías educativas, que gozan del poder protector de ser objetivas y verdaderas. La cota ha sido puesta ahí operativamente. No se sabe cota, se asume como una frontera natural de la institución, tal que si se disolviera, se disolvería la institución misma. Si luego esta acotación de facto, ignorante de sí misma, puede ser observada (evaluada) y por lo tanto diferenciada, es porque se han de efectuar en el tiempo operaciones de observación. El profesional reflexivo, es antecedido por la lógica tópica del sistema²⁸, su logos es posterior al *logos del mundo*, si se puede usar esta horrible expresión.

Por esto, no hay cambio educativo sin cambios en la evaluación. Y creo firmemente que si integráramos esta conceptualización de la evaluación como observación, y produjéramos sistemas educativos que incluyeran, como parte de su estructura, efectuar operaciones de observación (dotando, por lo tanto, de recursos políticos, simbólicos, temporales, materiales a la evaluación del sistema), el cambio educativo –en tanto operación de diferenciaciones– se aceleraría y optimizaría.

Ha de haber tiempo para producir las evaluaciones de los que están de un lado, y para producir las evaluaciones de los que están del otro. Ha de haber tiempos dedicados a que unos y otros expresen sus observaciones y comprendan la perspectiva del otro.

Se hunde con ello la estructura que pone de un lado de la diferenciación el objeto para evaluar (por ejemplo, los profesores y del otro el sujeto que evalúa, por ejemplo, los alumnos). No desaparece tanto la estructura de poder, como la vieja función que cumplía esa estructura antes de que se hundiera la racionalidad moderna de la escisión

²⁸ Un concepto de Nishida Kitaro, que recuerda aspectos de la noción de lógica viva de Vaz Ferreira.

sujeto/objeto, función que puede llamarse de “civilización como dominación y coloniaje”.²⁹

Otra posibilidad que la evaluación ejerce en cuanto operación de diferenciación, es diferenciar entre el antes y el después. Así, la evaluación crea un sentido de historia, y en ciertas condiciones, un sentido de evolución. Por ello son tan importantes tanto los registros que dan los diferentes textos evaluatorios que se producen (diagnósticos, estadísticas, investigaciones cualitativas, ensayos, columnas de prensa, etc.), como el volver sobre estos textos. En la simultaneidad de leer a un mismo tiempo los registros de lo que estuvo antes y los registros de lo que estuvo después, al desplegar así en el presente la historia interna y externa del sistema educativo, actualiza la divergencia. Podemos encontrar, con desagrado, que seguimos cometiendo los mismos errores del pasado, como protesta la canción: *y a pesar de haber hecho todo lo que hicimos, seguimos viviendo igual que nuestros padres*; pero también podemos encontrar, con mucho regocijo, que en el pasado también hubieron otros que persiguieron nuestras mismas causas o lograron los mismos aciertos. La reconstrucción racional de la historia de los sistemas educativos, será en el futuro una tarea de la evaluación educativa, no ya simplemente como la tarea especializada de los historiadores, sino como un proceso social de apropiación de sus propias distinciones funcionales en términos evolutivos (o por decirlo de otra manera, en términos evaluatorios).³⁰

IX

Ahora, el lector atento, habrá advertido que asocio evaluación con evolución. Hasta aquí, la evaluación aparecía como una operación de observar desarrollos; el que esos

²⁹ A fines de 1998, los Profesores Eduardo Palermo, Yanet Silveira y yo, docentes de Historia y de Planeamiento y Gestión de la Educación en el CeRP del Norte, en Rivera (Uruguay), anunciamos que implementaríamos en nuestros grupos una pauta evaluatoria anónima de casi 50 ítems, concentrados en desempeño docente, didáctica, impacto pedagógico y ética profesional, con la que nuestros alumnos nos evaluarían. El anuncio generó, lo que en la frontera se dice, suceso. Algunos profesores resistieron ese corrimiento de la cota institucional, otros elaboraron una pauta alternativa. En todo caso, el sistema se reorganizó para contener la diferenciación establecida. Pero luego no hubo una exposición pública de los resultados, ni una discusión pública de la metodología; ese hubiera sido un corrimiento que extendería el impacto, porque, así como en el viejo orden los profesores no son evaluados por los alumnos, sí tienen quién los evalúen, no precisamente el alumnado.

³⁰ Hay que aplicar esto a la función arcónica de la que hable Frigerio, para referirse a la reconstrucción de la memoria de un centro educativo. Personalmente, he aplicado actividades orientadas a esta función en otro sistema, el de la clase, donde surgen distintas memorias, distintas lecturas, distintas recomposiciones de los hechos, se establecen, por medio de ello, nuevas distinciones funcionales. Respondiendo a ¿qué nos pasó?, un grupo resignifica cómo es el profesor, cuál es su función, cuáles sus reglas de juego, cómo son los compañeros, cómo actúo en tales circunstancias, qué vivencias experimento, qué proyecciones y expectativas estoy introyectando como propias, cómo es la institución educativa, cómo es la dinámica de la comunicación, del poder, de la seducción, de la atracción, del rechazo, de la comprensión mutua, etc. No se narra la historia para un marciano arqueólogo, precisamente.

desarrollos tuvieran un sentido de incremento, de acumulación, de elevación, de excelencia y de excedencia, parecía no declarado. Con ello, la evaluación hubiera quedado vaciada de su sentido tradicional evolutivo, es decir, la evaluación como procedimiento de mejora.

Sin embargo, la evaluación no tiene una función meramente descriptiva de cara al establecimiento de distinciones teóricas. Tiene también una función prescriptiva de cara al establecimiento de ciertas indicaciones prácticas y ciertas selecciones.

Dentro de un excedente de posibilidades, eventualmente educativas, se seleccionan algunas por medio de la evaluación. Es tanto una selección teórica (seleccionando paradigmas, teorías, autores, conceptos, tópicos, etc.), como una selección ético-actitudinal (se seleccionan valores, formas de expresión gestos, límites conductuales, etc.), como una selección organizacional social (se seleccionan estudiantes, se seleccionan recursos humanos, se seleccionan materiales y textos).

En esto, la evaluación opera estableciendo indicaciones selectivas en términos de valor/desvalor. La sustitución que se logra con ello es la siguiente: salir de una situación en la que la evaluación construye una discriminación en términos de bueno/malo (buen director, mal director, por ejemplo), a una operación abierta, porque el modelo con el que se evalúa, es un objeto que puede ser observado, es decir, resulta socialmente evaluable.

Se abre así una discusión social sobre la funcionalidad de las conductas en el sistema de las sociedades educativas. Se abre así la polémica sobre las culturas escolares. Y el resultado de las evaluaciones demandará adhesiones o transformaciones que ya no serán interpretadas en términos morales (es decir en referencia a sistemas teóricos externos, como los de las morales, las teologías, las ideologías de la práctica educativa), sino en términos de capacidad o ética profesional (es decir en referencia a los propios requisitos de funcionalidad establecidos al interior del sistema educativo).³¹

El sistema tendrá que evaluar permanentemente el subsistema, y evaluar el entorno. (Auto)evaluación y diagnóstico, construyen, al interior de sociedades educativas reflexivas, unidas por vínculos éticamente elaborados, una trama recurrente de observaciones que posibilitan diferenciaciones, cambios.

Estas diferencias que el sistema produce, se inscriben como los cambios por medio de los cuales se orienta al sistema. Tienen pues un valor de enlace social, de enlace

³¹ Ver por ejemplo el interesante trabajo de Adriana Cariaga, *Autoevaluación de centros educativos*. s.d.

teórico, de enlace ético-actitudinal, un poder de síntesis y proyección orientadora, que se organiza a partir del análisis y la crítica, es decir, en la acción comunicativa, por medio de la cual se comparten, reparten, imparten, o parten, las opiniones a propósito de las observaciones producidas por la evaluación.³²

Evaluar es pues, la realización operativa que produce la designación de un lado y no de otro, dentro de una diferenciación socialmente construida. Necesitamos que las prácticas evaluatorias se diversifiquen, y establezcan percepciones diferenciadas de la práctica educativa, de la calidad de vida en la educación, y de las teorías científicas y especulativas.

Pero necesitamos también del diálogo social que introduce diferenciaciones en una trama que evoluciona, y por lo tanto se diversifica y diferencia de sí mismo. Para esto, se requiere que el sistema favorezca el *empowermen* de sus miembros. Y al contrario que los ciudadanos, elijan determinar al sistema como facilitador de, y tolerante a la expresión de las individualidades, lo cual tiene un peso ético social en términos de calidad de vida, y un paso político, en términos de ciudadanos que usan el procedimiento democrático.³³

Las decisiones en términos de verdad/falsedad, son sólo un tipo de decisiones que demandan construir observaciones. El conocimiento de la evaluación educativa en los campos de la ciencia de la educación, de las cuestiones epistemológicas del conocimiento de la educación y de la educación del conocimiento, se desplaza, se amplía hacia una evaluación más polifuncional, que observa también la calidad de la vida en la educación, y la educación de la ética, la producción de la gestión y la educación de la producción, el diseño y planificación de la educación, y la educación de la creatividad, la convivencia en las culturas de las sociedades escolares y la educación por la tolerancia y la paz. Se expande así el campo de la evaluación educativa.

En el futuro, tenemos que poner más la atención a los objetos mediante los cuales observamos (evaluamos) la educación (como lo conceptos, los símbolos, dispositivos como las tecnologías del diagnóstico y de la investigación educativa, etc.). El interés en refutar o corregir, descubrir, comentar, explicar, criticar la ideología, en evaluar las evaluaciones, tiene que estar despierto en las sociedades educativas, y que asuman la adultez autopoética de una historia abierta, prometedora, pero también altamente riesgosa.

³² Ver Jorge Rivas Díaz, *La orientación de los educadores como pieza clave del cambio educativo*.

³³ Sobre este concepto que propuso Carl Rogers en los años ochentas, en *El poder de la persona* realicé un estudio crítico en *El enfoque centrado en la persona y la empoderación*, Revista Iberoamericana de Psicología Social, México, 1998.

La educación se convierte en tema como un mundo de la vida que se mira a sí mismo, mirando como se mira. Se diluyen las fronteras entre *investigación educativa, diagnóstico como herramienta de la planificación y la gestión, reflexión crítica, y evaluación escolar*. La evaluación como estrategia global de la construcción de las percepciones de cara a la toma de opciones, expande a la vez su campo, antes reducido a la medición de los conocimientos intelectuales adquiridos, y se ofrece como conciencia que también observa el desarrollo de la calidad de la vida, de la capacidad creativo-productiva y de la posibilidad de, siendo distintos en una misma aldea global, vivir juntos.³⁴ ▲

Bibliografía

- APPLE. *Escuelas democráticas*. Morata. Barcelona, 1977.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata. Madrid, 1998.
- CARIAGA, A. *Autoevaluación de los centros educativos*. s. e., s. l., s. f.
- CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid, 1997.
- FRIGERIO, G. y POGGI, M. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel. Buenos Aires, 1992.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. S. e., s. l., s. f.
- HABERMAS, J. *Eticidad y validez*. Trotta. Madrid, 1998.
- HEGEL, F. —¿? *Ciencia de la lógica, ¿?*
- KEMMIS, S. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid, 1993.
- LUHMANN, N. *La ciencia de la sociedad*. Anthropos. UIA. México, 1996.
- . *Introducción a la teoría de sistemas*. Anthropos. UIA. México, 1996.
- LUHMANN, N. y SCHORR, K. E. , en Luhmann, N. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires, 1996.
- MORIN, E. *El Método*, IV. s. e., s. l., 1992.
- . *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona, 1994.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. “Evaluación como iluminación”, s.t., s. e., s. l., s. f.
- PETERSON, B. “La escuela Frantney”, en Apple, *Escuelas democráticas*. Morata. Barcelona, 1997.
- POPKIEWITZ, THOMAS S. *Sociología política de las reformas educativas*. Morata. Madrid, 1997.
- RAMA, G. “Para la implementación de centros de práctica docente adscriptos a las CeRPs”, ANEP CODICEN, Acta no. 82, res., 24, del 26 de noviembre de 1998.
- REQUEJO COLL, F. *Teoría crítica y estado social*. Anthropos. Barcelona, 1991.
- RIVAS, J. “No cierras tus puertas. La orientación de los educadores como pieza clave del cambio educativo”, en *Revista Educar*, no. 3. Montevideo, s. f.
- . *La sustentabilidad del desarrollo humano*. UIA. México, 1997.
- ROGERS, C. “El enfoque centrado en la persona y la empoderación”, en *Revista Iberoamericana de Psicología Social*. México, 1998.
- SALES, MA. TERESA y TORRES, G. “Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación”, en... s. t., s.e., s.l., s. f.
- TOURAINE, “La escuela del sujeto”, en *¿Podremos vivir juntos?* Si e., s. l., s. f.
- ZEMELMAN, H. “Los horizontes de la razón”, en Anthropos. Colegio de México. Tomo Y. Barcelona, 1992.

³⁴ Ver los análisis de Touraine en el capítulo “La escuela del sujeto” en *¿Podremos vivir juntos? Para la distinción de los fines educativos que aparecen en este apartado, me he inspirado en el Informe Delors*. Un análisis exhaustivo de la imposibilidad de reeditar una teleología del desarrollo humano como base de la pedagogía, puede verse en J. Rivas, *La sustentabilidad del desarrollo humano*. UIA, México, 1997, segunda parte. Respecto a la discusión reciente de la pedagogía “postmoderna” en el pensamiento continental, por ejemplo, N. Luhmann, “Sistema e intención de la educación”, en *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, 1996.