

MONOGRÁFICO

EL AJUSTE DE LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN

MAURICE KOGAN (*)

Muchos capítulos de este proyecto tratan acertadamente de la significación profunda de la descentralización y la evaluación. Destacan especialmente los posibles conflictos de valores implícitos en estos dos conceptos aparentemente benignos. Weiler establece una valiosa relación entre los conceptos de evaluación y legitimación. Otros autores han llegado a destacar las posibles patologías que podrían asociarse a la evaluación si, por ejemplo, se utilizara principalmente como medio de control e incluso de censura.

Es bastante conveniente tener en cuenta estas reservas e inquietudes, siempre y cuando se traten con el grado de escepticismo apropiado. Por ejemplo, no está claro que la legitimación sea algo malo. ¿Preferimos la utilización del poder no legitimado? Las afirmaciones positivas sobre las condiciones y las políticas sociales ciertamente deben tomarse como lo que son. El marco de información en el que pueden basarse puede implicar ciertos supuestos sobre las políticas deseables y, desde el momento en que proceden de fuentes oficiales o de fuentes que tratan de mantener actitudes de poder existentes, los datos y los supuestos estarán relacionados inevitablemente con enfoques determinados de la realidad social. Al mismo tiempo, existe un peligro en el tipo de severo neoagustinismo que supone que todas las relaciones directivas y sociales son intrínsecamente perversas y que los intentos de lograr sistemas colectivos del control y de rendición de cuentas profesionales son necesariamente una parte de la conspiración de los amos contra los esclavos. La contrapartida de la sociología crítica, cuando se aplica su visión escéptica a los intentos de los políticos y los administradores para que las cosas funcionen, es que puede desembocar en una forma de reduccionismo e inmovilidad inútil. Los practicantes y sus clientes necesitan al menos una valoración, basada en el sentido común, de lo que está ocurriendo. Los enfoques excesivamente críticos pueden llevar al cómodo supuesto de que, como ninguna evaluación puede estar libre de los valo-

(*) Universidad de Brunel (Reino Unido)

res o los intereses de quienes la realizan, se debe permitir a las instituciones educativas y a sus empleados que hagan lo que les parezca sin preocuparse demasiado de las cuestiones sociales.

En este estudio intento combatir los problemas con los que se enfrentan los responsables de la formulación de las políticas en Noruega, al pasar de un sistema enormemente centralizado, dirigido por reglas, a otro en el que la descentralización se convierte en norma operativa. En la estructura de la reforma, la evaluación será el medio de garantizar un determinado vínculo entre las escuelas descentralizadas y las autoridades locales y las políticas nacionales. Más específicamente, deseo sugerir, con una temeridad producto de mi ignorancia del sistema noruego, cómo se puede ajustar la evaluación a las funciones de la escuela, la autoridad local y el Ministerio, y señalar los conocimientos necesarios para realizarlas, las fuentes de la evaluación y la utilización que se ha hecho de los conocimientos y la evaluación en este proceso. Asimismo, destacaré cómo la evaluación podría y probablemente debería ajustarse a otros aspectos de una planificación educativa y de un sistema distributivo.

SUPUESTOS IMPLÍCITOS

Los siguientes supuestos están implícitos en la utilización de la evaluación en el sistema educativo descentralizado de Noruega:

- a) el objeto consiste en descentralizar al máximo las escuelas y otras instituciones. Estas recibirán «un mandato más amplio de trabajos de desarrollo e innovación, lo cual comportará, en el nivel escolar, una función de auto-evaluación de sus programas»;
- b) al mismo tiempo, habrá una descentralización en beneficio de los condados (educación secundaria de segunda etapa) y a las comunidades (escuela obligatoria). Esta adoptará la forma específica de un sistema de subvenciones generales que cubran todos los servicios administrados por estos dos niveles. El centro renunciará a su poder para elaborar reglamentos y recomendaciones detallados a las autoridades locales de designación política.

Sin embargo, no está clara cuál será la relación entre las autoridades locales y las escuelas en lo que respecta al desarrollo y el control del currículo. En el último *Monsterplan* se suponía que las escuelas se encargarían de «concretar el currículo en el plan local». Esta es una relación que queda por aclarar;

- c) el Parlamento mantendrá la competencia global sobre el sistema educativo. Determinará los objetivos educativos. Pero dictará «leyes marco» y no disposiciones específicas. El Parlamento decidirá los presupuestos educativos que se trasladarán a las autoridades locales en forma de subvenciones globales. El Ministerio determinará el currículo

nacional, pero, como ya se ha señalado, serán las autoridades y las escuelas las que lo pondrán en práctica. Esto deja abierta la cuestión de cuál será el papel del Ministerio;

- d) la evaluación cumplirá varias funciones en el nuevo sistema. Como señala Lundgren, se debe legitimar la educación; la información sobre cómo funciona el sistema será una aportación crucial al respecto. Esta información dejará de surgir como producto secundario de la imposición de controles. En consecuencia, adquieren mayor importancia otros medios de evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos y la difusión de aquéllos con una finalidad crítica;
- e) en principio, la evaluación nacional del sistema no se utilizará para fines directamente prescriptivos. Por el contrario, permitirá a las autoridades nacionales adquirir un conocimiento adecuado del sistema del que son responsables ante el Parlamento. Permitirá al Ministerio de Educación defender su petición de recursos sobre la base de un conocimiento competente. Permitirá al Ministerio conocer el grado de cumplimiento de los objetivos nacionales actuales y en qué medida deben realizarse modificaciones. Y permitirá saber a todo el pueblo noruego lo que obtiene a cambio del pago de sus impuestos. En consecuencia, la evaluación contribuirá a los métodos de que dispone la sociedad para influir en el trabajo de la escuela, pero estos medios se aplicarán a través de modalidades de influencia normativa y no de prescripciones legales directas.

Al examinar la naturaleza del sistema que debe evaluarse, se plantea la cuestión, mencionada en el capítulo de Lundgren, de si la formulación de las políticas deben tener una orientación racionalista. Un sistema racionalista dirigido por el centro es básicamente un sistema en el que los fines de la actividad educativa (las metas o los objetivos) son establecidos por el centro, que a continuación trata de garantizar que se cumplen, sobre todo mediante la regulación, y el control financiero. A partir de ese momento, la tarea de evaluación podría ser relativamente fácil, porque los objetivos incorporan los criterios para la evaluación de las actividades de cada nivel del sistema. Sin embargo, un sistema auténticamente descentralizado no puede estar basado en el modelo racional. Por definición, los objetivos no están predeterminados, sino que han de ser establecidos por los principales actores de este escenario, que son los profesores. Ellos interactuarán con sus alumnos en su entorno de conocimientos e ideas basados en percepciones profesionales de lo que las personas necesitan aprender y respondiendo también los deseos y las necesidades locales. La variabilidad e imprevisibilidad de los objetivos que deben establecerse, en un número tan amplio de escuelas, comunidades y condados, se complicará aún más por el poder que indudablemente corresponderá a los políticos de estos niveles locales. La centralización exige una coherencia en el establecimiento de objetivos; la descentralización apunta a la proliferación.

La descentralización se equilibrará con la formulación de las políticas por el centro, que inevitablemente establece los objetivos nacionales. Estos se repre-

san en el *Monsterplan* y en los presupuestos asignados a las autoridades locales. Una descentralización estructurada, que implica una forma de racionalidad cuidadosamente limitada, será necesaria, en consecuencia, si se desea alcanzar dos ideales potencialmente conflictivos. Estos son la necesidad de un auténtico incremento del poder, la creatividad y el trabajo adecuado en los niveles operativos del sistema, y la necesidad de que el pueblo tenga la seguridad de que en las escuelas de su país se mantienen adecuadamente determinados criterios nacionales y sociales, como la igualdad, la relación con las necesidades económicas y el desarrollo individual.

Un marco para el sistema

Para que la descentralización no sea anárquica, que es lo que se pretende en Noruega, y si se quiere eliminar la prescripción centralizada, debe estar acompañada por la aplicación de unos factores de influencia nacionales sensiblemente elaborados sobre lo que las escuelas hacen. De hecho, la dirección educativa pasará de la prescripción y de la coacción implícita en ella, a medidas normativas de control. Para ello habrá que difundir entre la opinión pública la información y los juicios relevantes para saber lo que está ocurriendo en la educación. La descentralización no debe comportar un mayor secretismo local; por el contrario, debe conducir a una mayor apertura. No obstante, este requisito normativo puede perder su sentido fácilmente si no se vincula a prácticas concretas. Además, como hemos señalado anteriormente, la estructura en la que pueden situarse la información, los juicios y la persuasión, será compleja porque cada uno de los diversos niveles (el alumno y el profesor individuales, la escuela, la autoridad local y el Ministerio central) tienen que desempeñar un papel en la producción de la información y en la realización de juicios sobre la misma. Asimismo, en cada nivel se emitirán múltiples juicios. Es improbable, por ejemplo, que a nivel de la comunidad los políticos y los educadores profesionales quieran o deban compartir un enfoque análogo. Sin embargo, ambos tienen una función de evaluación. Un sistema abierto y pluralista proporcionará múltiples evaluaciones, a partir de las cuales podrán elegirse distintas opciones. Entonces podría existir el riesgo de una sobrecarga de evaluaciones. La experiencia y el sentido común pueden conducir finalmente a una reducción del esfuerzo.

Nos enfrentamos así a tres problemas técnicos complejos. El primero consiste en diferenciar las funciones y actividades de evaluación de cada nivel. El segundo consiste en ajustar la evaluación en las demás actividades directivas, incluidas las necesidades de valoración y planificación. El tercero consiste en determinar cómo puede utilizarse la evaluación.

El primer problema: la evaluación en los distintos niveles

La naturaleza de la evaluación en los distintos niveles dependerá de las funciones de éstos. Es posible utilizar en parte la misma información en los tres ni-

veles, pero sólo con algunos datos. Gran parte de la evaluación estará determinada exactamente por su propia audiencia. Sólo se deben recabar conocimientos cuando sean necesarios; en consecuencia, deben relacionarse con las funciones que haya que realizar. La figura 1 trata de ofrecer ejemplos de los distintos tipos de conocimientos que pueden ser necesarios en los diferentes niveles. Las sugerencias incluidas en él no tratan de ser definitivas ni prescriptivas; sólo son ejemplos del tipo de análisis que podría ser útil:

FIGURA 1

Algunas posibilidades preliminares de la evaluación en los distintos niveles

ESCUELAS

1. *Funciones*

1. Interpretación del Monsterplan.
2. Desarrollo del currículo local.
3. Creación de procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Relación con los padres.
5. Relación con otros servicios sociales.
6. Autoevaluación y difusión de la evaluación a las autoridades locales.
7. Desarrollo del currículo y de la vida escolar basado en el punto de vista de los alumnos.
8. Desarrollo autónomo de los profesores.

2. *Conocimientos necesarios*

1. Registro del desarrollo individual de los alumnos.
2. Conocimiento del bagaje social de los alumnos.
3. Valoración del rendimiento del profesor.
4. Conocimiento de las circunstancias sociales y económicas generales que influyen en los alumnos: «análisis de necesidades».

5. Conocimiento de los alumnos y valoración de la escuela.
6. Conocimiento del desarrollo de la escuela como institución evaluadora.

3. *Fuente de evaluación*

1. Valoración de los alumnos por los profesores.
2. Pruebas externas de los alumnos.
3. Valoraciones de necesidades de área, proporcionadas por las autoridades locales.
4. Juicios sobre la escuela emitidos por las asociaciones de padres, padres, otros profesionales relacionados con la escuela (asistentes sociales, funcionarios, etc.).
5. Juicios sobre la escuela emitidos por las autoridades locales.
6. Valoraciones de los alumnos.
7. Valoración crítica de criterios.

4. *Utilización de los conocimientos y de la evaluación*

1. Ajustar el currículo local.
2. Revalorar y modificar la relación con los alumnos y los padres.

FIGURA 1 (continuación)

3. Elaborar informes dirigidos a las autoridades locales y a grupos de usuarios (consejos escolares).
4. Defender la petición de recursos ante las autoridades locales.
5. Desarrollo autónomo de los profesores.
6. Desarrollo organizativo de la escuela y de las autoridades locales.

AUTORIDADES LOCALES

1. *Funciones*

1. Determinar el porcentaje de subvenciones globales destinada a la educación.
2. Asignar fondos y otros recursos a las escuelas.
3. Proporcionar edificios, equipos, etc., a las escuelas.
4. Garantizar que las escuelas implanten una educación adecuada de conformidad con el Monsterplan.
5. Garantizar que las escuelas adaptan el Monsterplan a las necesidades locales.
6. Prestar apoyo a las escuelas mediante el asesoramiento, el perfeccionamiento del profesorado, etc.
7. Participar en la valoración de las necesidades, realizar una planificación estratégica y operativa que conecte la educación con los demás servicios.
8. Evaluar el rendimiento de las escuelas y de los profesores.

2. *Conocimientos necesarios*

1. Resultados educativos del trabajo escolar.

2. Relación de la escuela con su comunidad y sus clientes.
3. Necesidades sociales y económicas de la población.
4. Situación de los recursos escolares (edificios, contratación del personal, etc.).
5. Grado de desarrollo profesional y perfeccionamiento del profesorado en las escuelas.
6. Calidad de la autoevaluación realizada por la escuela.

3. *Fuente de la evaluación*

1. Trabajo estadístico propio sobre los resultados escolares.
2. Valoración cualitativa de la educación impartida en las escuelas, realizada por su propio personal o por consejeros inspectores, incluidos los directores regionales.
3. Informes elaborados por las escuelas sobre los programas y resultados educativos y administrativos.

4. *Utilización de los conocimientos y de la evaluación*

1. Hacer una valoración de las necesidades del área.
2. Elaborar un plan educativo para el área.
3. Determinar la asignación de recursos a la educación y a sus instituciones.
4. Conseguir un adecuado perfeccionamiento del profesorado.

MINISTERIO

1. *Funciones*

1. Elaborar objetivos educativos

FIGURA 1 (continuación)

nacionales relacionados con los que determinen el Gobierno y el Parlamento.

2. Asignar recursos a las autoridades locales.
3. Establecer «condiciones» en las subvenciones globales concedidas a las autoridades locales.
4. Elaborar sistemas de datos cuantitativos adecuados sobre el funcionamiento del sistema educativo.
5. Evaluar el trabajo de las autoridades locales y de las escuelas para garantizar su vinculación con otras políticas sociales y económicas.
6. Garantizar que las autoridades locales y las escuelas realizan sus propias evaluaciones.
7. Cotejar los resultados de las evaluaciones en otros niveles.
8. Garantizar una adecuada vinculación entre la educación y las demás funciones de servicio público, por ejemplo, la economía y el empleo.

2. Conocimientos necesarios

1. Valoración del rendimiento de los alumnos en todo el país (mediante un rápido muestreo).
2. Valoración cualitativa del trabajo de descentralización, tanto en el nivel de la escuela como en el de la autoridad local.
3. Valoración de los datos sobre los resultados sociales (p. ej., la igualdad) de la educación.
4. Valoración de los datos sobre los resultados económicos (cir-

culación de mano de obra calificada) de la educación.

5. Cotejo de las valoraciones de los resultados educativos realizadas por organizaciones para el empleo.

3. Fuente de la evaluación

1. Encuestas nacionales de muestras del rendimiento de los alumnos.
2. Datos longitudinales sobre el rendimiento de las escuelas y los alumnos y acceso a diferentes modalidades de empleo.
3. Datos cualitativos proporcionados por directores regionales, condados, comunidades y escuelas.
4. Investigación cuantitativa y cualitativa sobre el cambio de la naturaleza de la escuela.
5. Datos sociales y del mercado de trabajo sobre los resultados educativos.

4. Utilización de los conocimientos y de la evaluación

1. Redactar informes públicos sobre el estado de la educación en todo el país.
2. Justificar el trabajo del sistema educativo ante el Parlamento y el pueblo noruego.
3. Examinar posibles modificaciones del Monsterplan.
4. Supervisar el grado de idoneidad de las leyes vigentes que afectan a la educación.
5. Determinar las asignaciones dirigidas a las distintas autoridades locales.

- la columna 1 muestra las principales funciones de los niveles escolares, las autoridades locales y el Ministerio;
- la columna 2 muestra el tipo de conocimientos necesarios para que aquellos desempeñen sus papeles;
- la columna 3 muestra las posibles fuentes de los conocimientos, y
- la columna 4 muestra la utilización que puede darse a los conocimientos.

El segundo problema: la evaluación y la valoración de las necesidades

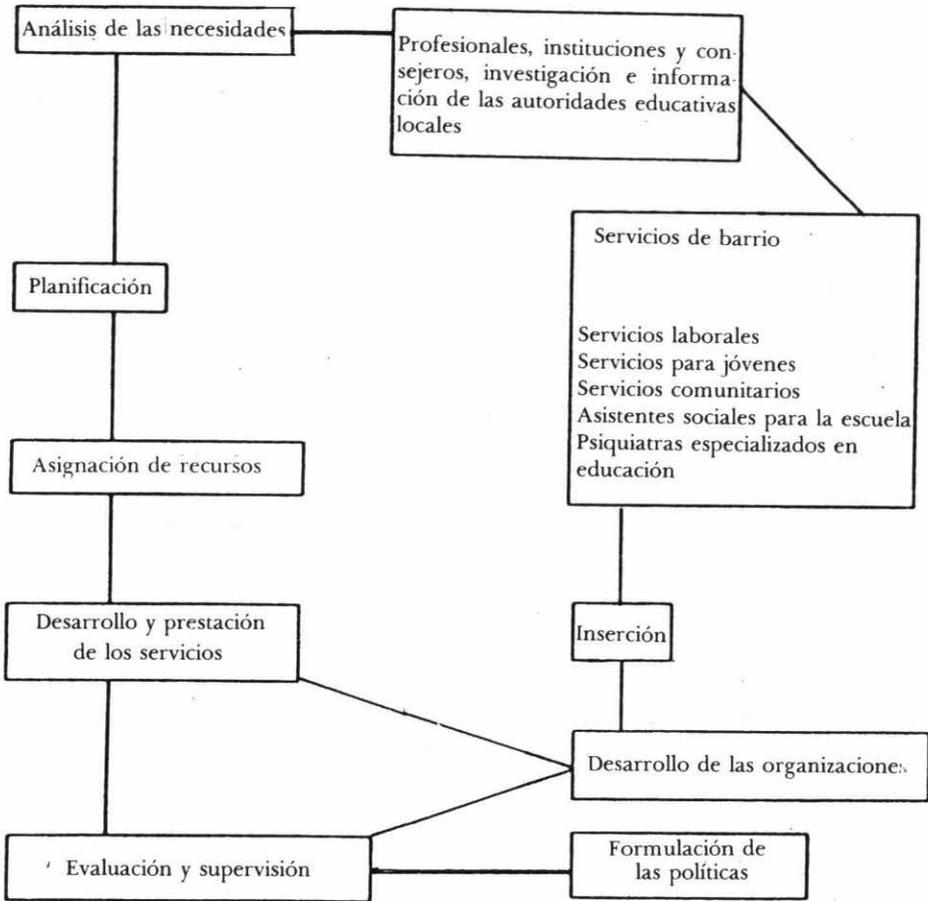
El segundo problema consiste en ajustar la educación en las demás funciones directivas. La evaluación debe ser solamente un elemento de un sistema depurado, en el que las escuelas y las autoridades escolares reflexionan sobre lo que están haciendo, sobre el modo de hacerlo, sobre los resultados que obtienen, y basándose en este análisis vuelven a decidir lo que deben hacer a continuación. La figura 2 relaciona la evaluación no sólo con la formulación de las políticas, sino también con la valoración de las necesidades, la planificación, la asignación de los recursos y el desarrollo y la prestación de los servicios. En este ciclo de planificación operativa, no es necesario que las categorías sean exclusivamente sólidas y cuantitativas. Muchos de los juicios más importantes serán subjetivos y se expresarán más con palabras que con cifras, aunque debemos reconocer que «las palabras son gruesas y las cifras son delgadas».

Puede ser útil desarrollar un poco más lo que implica la valoración de las necesidades. Sin conocimiento de las necesidades que deben satisfacerse, es difícil formarse una opinión de los objetivos deseables y evaluar el grado de cumplimiento de los mismos. Un análisis de las necesidades puede proporcionar una base sobre la que los profesores puedan determinar sus currículos atendiendo a los deseos de sus clientes. Permitiría determinar los cursos que se necesitan y reclaman y las mejores instituciones para ofrecerlos en una autoridad local. Permitiría establecer las prioridades necesarias y asignar racionalmente los recursos. El análisis se aplicaría a los niveles y las partes diferentes del sistema educativo, entre ellos los que no atienden las escuelas por sí mismas, como el bienestar escolar, los servicios psicológicos y los servicios laborales.

Los contenidos variarían en función de la edad y de la fase. Respecto a los alumnos de la escuela obligatoria, el análisis podría dedicarse a discernir cómo diferentes grupos de alumnos pueden desarrollar los contenidos del Monsterplan, una vez modificados localmente por las escuelas. Esto implicaría una reflexión sobre cómo pueden ayudar la autoridad local y sus escuelas a los alumnos en aptitudes y necesidades específicas, incluyendo a los alumnos con antecedentes socioeconómicos desfavorables o con necesidades particulares derivadas de sus orígenes raciales o de otras características familiares. Los alumnos con necesidades educativas especiales constituirían otro grupo que exigiría un análisis diferente.

FIGURA 2

Ciclo de planificación operativa



La figura 3 (basada en el trabajo de Whitaker y Packwood, 1988, en Reino Unido) constituye un ejemplo de valoración de las necesidades de los alumnos entre dieciséis y diecinueve años que son bastante parecidos a los que pueden encontrarse en la escuela secundaria de segunda etapa de Noruega. Muestra el tipo de datos que podrían recoger las escuelas y las autoridades locales.

FIGURA 3

Resumen de una valoración de las necesidades de los alumnos entre dieciséis y diecinueve años

DATOS QUE DEBEN RECOGER (*)

Las escuelas

Cursos actuales y número de alumnos

Demandas y necesidades observadas de los alumnos, por ejemplo, académicas, profesionales o sociales.

Destino de los alumnos

Necesidades y demandas de los empresarios.

Cambios planeados en el proceso.

Necesidades que no pueden satisfacer las instituciones.

Prioridades institucionales.

Aportaciones similares de:

Servicios laborales.

Servicio para los jóvenes.

Servicio de asistencia social a la escuela.

Psicólogos educativos.

Necesidades especiales.

Las autoridades locales

Necesidades actualmente satisfechas.

Prestaciones

Información sobre las necesidades de los empresarios.

Factores locales o nacionales que afectan a los cambios en las prestaciones.

Declaración de prioridades.

Necesidades insatisfechas que deben valorarse:

Alumnos a tiempo parcial; pequeños empresarios no participantes que deben valorarse mediante:

Encuestas.

Servicios laborales.

Sistemas asistenciales.

Visitas a empresarios.

Análisis de los informes escolares.

Trabajo de captación.

Funcionarios de enlace con la industria.

(*) Adaptado de Whitaker, T. y Packwood, T., *Needs Assessment in Post-16 Education*, Falmer Press, 1988.

Múltiples fuentes de datos de evaluación

Existen diversas fuentes posibles de evaluación y supervisión de las escuelas. La figura 4 es una lista redactada para el Reino Unido (aunque modificada ligeramente) que mostrará la multiplicidad de fuentes que pueden considerarse adecuadas.

FIGURA 4

Ejemplos de fuentes de evaluación y supervisión

<i>Datos de evaluación</i>	<i>Fuentes</i>
<i>Juicios profesionales</i>	
Juicios sobre el trabajo de las escuelas y de los profesores, basados en visitas periódicas, observación e informes.	Consejeros-Inspectores.
Juicios sobre el trabajo de las escuelas y de los profesores, extraídos de los informes de los consejos escolares.	Consejos escolares.
Juicios sobre el trabajo de las escuelas y de los profesores, emitidos desde los enfoques de la psicología educativa, la asistencia social a la escuela y los servicios laborales.	Profesionales de los servicios correspondientes.
Autoevaluación de la escuela por el personal.	Directores y personal.
Autoevaluación de la escuela por el consejo escolar.	Consejo escolar.
<i>Datos cualitativos (educativos)</i>	
Rendimiento en las pruebas nacionales	I + I (Investigación e Inteligencia en el Ministerio y en las autoridades locales).
Rendimiento en la escuela secundaria y otros exámenes.	I + I.
<i>Actividades del personal (cuantitativas)</i>	
Tasas de rotación del personal; capacidad para reclutar personal.	Consejeros.
Participación en la inserción.	I + I.
Valoración del rendimiento de los profesores.	Consejeros.
<i>Resultados educativos (cuantitativos)</i>	
Tasa de matriculación en los cursos principalmente después de los dieciséis años).	Directores y autoridades locales.
Estadísticas de primeros destinos.	I + I.

FIGURA 4 (continuación)

Ejemplos de fuentes de evaluación y supervisión

<i>Datos de evaluación</i>	<i>Fuentes</i>
<i>Indicadores de problemas</i>	
Tasas de absentismo.	Profesiones.
Número de alumnos atendidos por asistentes sociales de la escuela y psicólogos educativos.	I + I.
<i>Entorno escolar y comunitario (cualitativo)</i>	
Relaciones entre el personal y el equipo directivo.	SSW y EP.
Relaciones entre el personal y los padres.	Consejeros y LA.
<i>Datos de gestión económica</i>	
Juicios sobre la competencia con la que se administra el dinero recibido.	Consejeros.
Datos cuantitativos sobre el exceso o el defecto en el nivel de gasto, competencia en la recogida de datos, etc.	Ministerio.

La utilización de múltiples tipos de datos

Como demuestra Lundgren, una dependencia absoluta de los datos cuantitativos sería insuficiente. Estos datos reflejan los costes de la educación (aportaciones) o productos escasamente definidos en función de la medida de su rendimiento. No obstante, algunos datos cuantitativos enumerados en la figura 4, si se utilizan razonablemente, no sólo pueden proporcionar simplemente pistas sobre los resultados, sino también plantear cuestiones sobre la calidad de lo que se realiza en la escuela. ¿Por qué se produce, por ejemplo, una rápida tasa de rotación del personal o su continuo absentismo en una escuela determinada? Los datos «en bruto» sobre el absentismo de los alumnos deben ser interpretados cuidadosamente. Pueden reflejar una escuela desmoralizada o mediocre, implicar que una escuela excelente debe enfrentarse con alumnos que tienen graves problemas familiares y sociales. Pero puede que estas cuestiones no se planteen en absoluto si no se dispone de datos o si éstos no se utilizan. No obstante, conjugar los datos cuantitativos y cualitativos es una tarea difícil que no se debe eludir. Los puntos siguientes son importantes:

- a) los datos cuantitativos pueden proporcionar una base para la evaluación y garantizarlos debe ser la tarea inicial. Sin embargo, no pueden utilizarse por sí mismos para tomar decisiones sobre lo que se debe hacer a conti-

nuación, si se debe proporcionar un mejor perfeccionamiento del profesorado o expresar quejas o elogios sobre una escuela. No es probable que tengan peso suficiente para el marco en que trabaja la escuela y a menudo son ambiguos. Los datos cuantitativos pueden funcionar como un «abrelatas», esto es, pueden al menos conducir al planteamiento de las cuestiones fundamentales. Y, por supuesto, algunos datos, aunque sean crudamente cuantitativos, pueden ser suficientemente indicativos por derecho propio para ser utilizables;

b) en consecuencia, los datos cuantitativos deben analizarse detalladamente en oposición a los juicios cualitativos. El problema de Noruega es que puede que la administración no tenga la capacidad de emitir y cotejar juicios cualitativos. En otros casos en que se lleva a cabo esta tarea, como en el Reino Unido, se dispone de un amplio número de inspectores y consejeros de las autoridades nacionales y locales para realizarla. En Noruega se pueden analizar los aspectos siguientes:

- 1) los administradores de las autoridades locales deben ser elegidos por su experiencia educativa y administrativa y, en consecuencia, deben ser capaces de realizar estas evaluaciones;
- 2) los directores regionales, cuya función está ahora menos determinada que antes, podrían realizar evaluaciones;
- 3) los directores de escuela, preferiblemente externos a la propia autoridad local, podrían evaluar el trabajo de sus colegas. Este es, después de todo, el modelo que se aplica en la investigación universitaria, y este tipo de evaluación entre compañeros tiene muchas ventajas;
- 4) también podría utilizarse una evaluación realizada por profesionales cercanos, pero externos a la escuela. Los psicólogos educativos, los asistentes sociales de la escuela y los funcionarios a menudo pueden formarse una opinión sobre la competencia de una escuela, al menos en algunos aspectos, y desde luego están interesados en ella;
- 5) se debería disponer de una formación en diversas modalidades de evaluación.

Si a pesar de todo, la autoridad local o los administradores regionales realizan la evaluación, se debe definir su rango. ¿Las evaluaciones pertenecen a la escuela o conducirán a una actuación de la autoridad local? ¿Son evaluaciones «sumativas» o «formativas»?

Cómo hacer que funcionen la evaluación y la descentralización

Avanzar desde un sistema en el que la prescripción ceda ante una influencia normativa que actúe principalmente mediante múltiples formas de información exigirá enormes cambios en los comportamientos y las actitudes. Los riesgos son

evidentes. La descentralización puede no implicar más libertad para una escuela local si los que ejercen el control político, los clientes o, claro está, un director o un grupo dominante de profesores deciden ser restrictivos en lugar de tolerantes. Otro peligro del tipo de propuestas formuladas por los examinadores de la OCDE es el peso abrumador de la información que debe asimilarse y utilizarse. Nabokov escribió sobre el «vértigo de los datos» que, según declaró, le aturdirían y mareaban. Evidentemente, sin embargo, se han recogido ya vastas cantidades de datos. Lo importante no es disponer de la información sino hacerla funcionar para quienes la necesiten. Básicamente, la evaluación implica producir datos que permitan emitir juicios valiosos. Adquieren este valor si contribuyen a la eficiencia, una mayor participación democrática en la dirección educativa y un equilibrio entre quienes la proporcionan y quienes la reciben y entre los distintos grupos de receptores de la misma.

Es imposible especificar desde la distancia el nivel óptimo de información. Las autoridades de los distintos niveles primeramente tendrán que hacer sus aproximaciones y corregir rápidamente los errores por omisión o por actuación desproporcionada. En todo caso, debe prevalecer el sentido común sobre la tecnología. La recogida de datos puede ser costosa si se tiene en cuenta el rendimiento que se obtiene de ella. En principio, no se debe realizar ninguna evaluación a menos que quienes la realicen o la soliciten estén seguros de que van a beneficiarse de ella. La evaluación puede utilizarse para ayudar a que los profesores y los administradores mejoren su propia actuación. En consecuencia, tal vez deba nutrirse del perfeccionamiento del profesorado, de un ajuste activo o de la gestión de los procedimientos de enseñanza, etc. Puede utilizarse para el control de la gestión, de modo que, por ejemplo, una autoridad local puede necesitar la evaluación porque no está segura de los estándares que están recibiendo las personas de su comunidad. O puede utilizarse para proporcionar asignaciones razonables de recursos a los distintos grupos que las necesiten. Sería sorprendente que en cualquier sistema democrático no se necesitara una información adecuada, suministrada clara y transparentemente a quienes participan en la educación.