

Presentación

El trabajo cuya lectura recomendamos en este ejemplar, procede de la tradición analítica que se instalara en el campo de la investigación educativa, justamente, hacia finales de la década de los 70, época en la que se registra una relativa apertura a la existencia de diversas fuerzas y corrientes políticas, encabezadas por movimientos obreros y ciudadanos disidentes que establecen, con su militancia, lo que terminaría por constituirse en una oposición formal en nuestro país. El análisis contrasta dos posturas cognitivas opuestas en sus objetivos, métodos y prioridades para abordar los estudios destinados a evaluar los sistemas educativos, en función de orientar la política y el gasto de la educación tutelada por los Estados nacionales.

Luego de que predominaran en el campo las perspectivas cuantitativas y el uso de los resultados de la evaluación en función de los rendimientos educativos, bajo el enfoque del costo-beneficio, la tarea que emprenden los autores constituye en su momento, y desde la institución desde donde lo hacen, un enorme desafío para los teóricos de la evaluación y para la clase política que, eventualmente, haría uso de los resultados de la evaluación. Bajo el entendido de que la ideología constituye “una influencia omnipresente” en la investigación educativa y en los agentes de la política que se sirven de ella, contrastan, por un lado la postura conservadora de los teóricos estructurales funcionalistas y de los sistemas, inclinados a mantener la estabilidad del conjunto y opuestos a cualquier cambio no adaptativo; por otro, los teóricos, aquí llamados del conflicto, que mediante métodos que incluyen el análisis del contexto, los recursos y los procesos, buscan el acuerdo negociado entre todos los implicados y el uso explícito de las teorías de la justicia en el diseño de la política educativa.

Con ello hacen patente que la evaluación de los sistemas educativos es una poderosa actividad política, con influencia y efectos políticos, que sirve a y representa intereses políticos y que revela, en función de la ideología a la que adhiere, la subjetividad y

los provechos de los agentes del cambio, así como a qué intereses sirve la evaluación y cómo son representados en ella.

No bien que la evaluación tiene el noble propósito de generar comprensión y de encontrar soluciones a los problemas sociales, la opción entre las metodologías cuantitativas y cualitativas a la hora de evaluar los sistemas educativos, que es una importante marca de identidad entre los evaluadores, no pocas veces ha resultado en episodios decepcionantes, aunque instructivos.

En los últimos años, el fuerte predominio de los enfoques tecnocráticos de la evaluación ha hecho que sus resultados se constituyan en justificación para exigir el cumplimiento de obligaciones, derivándose en medidas de disciplina o de exclusión, más que en diagnósticos para encontrar alternativas; incluso el currículo manifiesto en las escuelas comenzó a reflejar el contenido de lo que las pruebas estandarizadas medían.

Pero la simplificación de la evaluación educativa es siempre una amenaza de cercenar el conocimiento de lo real, de anular o yuxtaponer lo diverso, sin atender la naturaleza compleja de lo que se evalúa y los sistemas educativos son, de hecho, uno de los más complejos e intimidantes para los implicados en su mejora: son los que involucran más empleados (docentes, directores, supervisores, asesores); más beneficiarios (alumnos, padres de familia); son los que deben contemplar un mayor número de modalidades en cada nivel, de acuerdo con las características de sus estudiantes, de sus familias y del contexto en el que se encuentran (privado, público, urbano, rural, rural-urbano, comunitario); son los que poseen las estructuras y niveles más extendidos a lo largo de las naciones (nacional, estatal, municipal, escolar, áulico); son, en fin, los que más amplios consensos y colaboraciones requieren para generar la dinámica colectiva que, de suyo, representa el hecho educativo, y por ello, los que más voluntad política demandan para lograr una visión compartida, reconociendo, como hacen los autores del texto que sigue, que incluso las posturas antagónicas pueden llegar a ser complementarias, de cara a un horizonte de mejora común.

Implicaciones del paradigma de conflicto en la evaluación educativa*

Implications of the paradigm of conflict in educational evaluation

*Rolland G. Paulston
James Di Costanzo***

RESUMEN

Se delimitan las diferencias entre los estudios de evaluación educativa realizados desde la perspectiva ideológica del equilibrio y los conducidos bajo la del conflicto, señalando que el rol de los primeros es el de preservar el orden mediante la reducción del conflicto, así como legitimar la estructura social existente, mientras que las evaluaciones enmarcadas en el paradigma del conflicto están orientadas hacia el logro de una creciente conciencia de la existencia de conflicto, con el fin de defender o promover a los grupos desfavorecidos, así como de examinar los elementos de justicia e igualdad social de los programas. Se concluye que un modelo de estas características es de naturaleza mucho más descriptiva que los de los enfoques evaluativos tradicionales, si bien no excluye los métodos cuantitativos.

Palabras clave: investigación educativa, evaluación de programas y políticas, costo-beneficio, justicia, igualdad social

ABSTRACT

The differences between educational evaluation studies carried out from the ideological perspectives of balance and conflict are outlined. The role of studies within the first perspective is the preservation of order through the reduction of conflict, as well as the legitimization of the existing social structure. Meanwhile, assessments within the paradigm of conflict are oriented to an increased awareness of the existence of conflict in order to defend or promote disadvantaged groups, as well as to examine the elements of justice and social equality in educational programs. The conclusion is that a model with these characteristics is much more descriptive than the traditional evaluation approaches, but it does not exclude the quantitative methods.

Key words: educational research, evaluation of programs and policies, cost-benefit, justice, social equity

INTRODUCCIÓN

La función de la ideología consiste, entonces, precisamente en el hecho de que es aplicada por grupos e individuos –legisladores del Congreso, jueces del tribunal, jurados que examinan un caso, maestros y alumnos en el salón de clase, periodistas y reporteros que informan sobre la crisis políticas más reciente– y sí tiene implicaciones en el funcionamiento del orden social (R. Pratte, 1977: 48).

* Trabajo aparecido originalmente en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 3, 1979, pp. 132- 149

** Universidad de Pittsburg, Pensilvania.

El propósito de este ensayo es el de delimitar las diferencias entre los estudios de evaluación educativa realizados desde la perspectiva ideológica del equilibrio y los conducidos bajo la perspectiva ideológica del conflicto. Se discutirán las implicaciones de la orientación conflictual sobre la evaluación educativa. Primeramente, intentaremos responder dos preguntas relacionadas entre sí: ¿cómo difieren las evaluaciones educativas cuando se les enmarca en las ideologías del conflicto o del equilibrio? Y, en segundo lugar, ¿tiene la orientación conflictual implicaciones de reconceptualización y/o rediseño de estudios de evaluación educativa? La discusión se divide en los siguientes puntos:

1. Introducción a las ideologías del equilibrio y del conflicto.
2. Concepciones de los teóricos del equilibrio y de los del conflicto sobre el sistema educativo de los Estados Unidos.
3. Diferencias entre los estudios evaluativos orientados por la teoría del equilibrio y aquellos orientados por la teoría del conflicto.
4. Implicaciones de la orientación conflictual sobre la reconceptualización y rediseño de la evaluación educativa.

IDEOLOGÍAS DEL EQUILIBRIO Y DEL CONFLICTO

Definición del concepto de ideología

El diccionario¹ define la ideología como “las doctrinas, opiniones, o modos de pensar de un individuo, clase, etc.”. Aunque Pratte (1977) está de acuerdo en concebir que la ideología está constituida por creencias, y en caracterizarla “en términos de elementos de creencia”, no considera que los sistemas de creencias y las ideologías puedan tomarse como sinónimos. Es solo cuando los sistemas de creencias –tales como el liberalismo o el fascismo– entran en acción; es decir, “se transforman en algo significativo y se tornan en una fuerza social digna de consideración (Pratte, 1977: 37-38), que se convierten en ideologías. Es en este sentido en que se utilizarán aquí los conceptos de “conflicto” y “equilibrio”.

La ideología no puede ser considerada como un elemento aislado de la realidad, sino como una influencia omnipresente en la

¹ Webster's New World Dictionary of the American Language, 1960: 721.

formación de sistemas educacionales y en el diseño de evaluaciones y reformas educativas. Al explicar la ideología y, por tanto, los sesgos teóricos subyacentes que influyen sobre la estructura y la reforma de sistemas educativos, se esclarece la subjetividad, y se pueden entonces considerar abiertamente los prejuicios de los agentes de cambio.

Bases teóricas de los paradigmas del equilibrio y del conflicto

Paulston (1976) ha identificado y descrito dos paradigmas básicos de cambio social, el del equilibrio y el del conflicto. Cada una de estas orientaciones abarca tres teorías diferentes cuyas explicaciones de la realidad social y de los valores generalmente aceptados conducen a supuestos sobre la naturaleza y funcionamiento de los sistemas educativos. Estos supuestos, a su vez, predisponen las preguntas, métodos y atributos que se investigan en la evaluación educativa. Los paradigmas y teorías, o modelos causales presentados por Paulston, se describen a continuación.²



El paradigma del equilibrio

Las explicaciones del paradigma del equilibrio respecto a la reforma educacional son: la teoría evolucionista y neoevolucionista, la teoría estructural funcionalista y la teoría de sistemas. La teoría evolucionista intenta extrapolar la teoría darwiniana sobre la evolución biológica hacia la sociedad como un todo. Paulston discute el “modelo unilinear evolucionista” de Beeby (1966), que describe las etapas a través de las cuales deben transitar todos los sistemas educativos. Los neoevolucionistas, o “evolucionistas multilineares” sostienen que las naciones en desarrollo aprovechan las experiencias de las sociedades tecnológicamente avanzadas al modelar, por ejemplo, sus sistemas educativos imitando el de los Estados Unidos.

La teoría estructural-funcionalista (E/F) pone énfasis en el mantenimiento de una sociedad estable. Los teóricos evolucionistas y los estructurales funcionalistas comparten un marcado

²Estas descripciones están basadas casi exclusivamente en el trabajo de Paulston (1976-1977). Aclaraciones y fuentes adicionales pueden encontrarse en su revisión tipológica.

sesgo conservador respecto de cualquier cambio no adaptativo. Un desequilibrio del sistema no debe requerir más que pequeños ajustes incrementales (Paulston, 1976: 13).

La teoría de sistemas concibe la educación como un sistema de insumo-producto cuyos problemas técnicos pueden ser diagnosticados y resueltos. Puede lograrse una mayor eficiencia del sistema mediante la prueba sistemática de posibles soluciones. Bajo el término “análisis de sistemas” se agrupa una serie de técnicas; por ejemplo, el sistema de planeación-programación-presupuestación (SPPP), educación de maestros basada en el desempeño de funciones y en la suficiencia (EMBDFS), y el enfoque de planeación-investigación-desarrollo-difusión (PIDD).³ Visto desde la perspectiva de la teoría de sistemas, el cambio educativo se reduce a problemas técnicos controlables.

El problema del cambio educativo, para aquellos que ven el mundo en términos estructural-funcionalista y de sistemas, es fundamentalmente el de racionalizar los sistemas educativos existentes, mediante la introducción de innovaciones que respondan tanto a nuevas necesidades sociales, como a la necesidad de mayor eficiencia en las funciones operantes (Paulston, 1976: 17).

Prácticamente, todos los modelos evaluativos utilizados en la actualidad se ubican dentro de esta perspectiva teórica (A. Astin y R. Panos, 1971).

El paradigma del conflicto

El paradigma del conflicto ofrece un conjunto diferente de explicaciones a la reforma educativa. Comprende las teorías marxistas y neomarxistas, la teoría de la revitalización cultural y la teoría anarquista-utópica.

Las teorías marxistas se encuentran enmarcadas dentro de la noción del determinismo económico, y consideran que las reformas educativas exitosas se dan únicamente cuando les precede un cambio fundamental en las relaciones económicas. La teoría neomarxista rechaza los aspectos metafísicos del marxismo “vulgar”, usa como marco de referencia el “determinismo del poder”,

³ Ver D. J. Cleland y W. R. King, 1975; R. A. Smith, 1975 y R. G. Paulston, 1976.

y busca elaborar una teoría crítica que sintetiza las ideas de Marx, Weber, R. Dahrendorf, y otros.⁴

La teoría de la revitalización cultural (y del movimiento social) surge de los “intentos de innovar nuevos sistemas culturales que especifiquen nuevas normas y comportamientos sociales” (Paulston, 1976: 30). Los miembros del movimiento cultural deben “profesar su adhesión al movimiento... y enfatizar la necesidad de reducir la tensión mediante esfuerzos de cambio” (*ibid.*: 31).

La teoría anarquista-utópica de cambio social puede incorporar los cambios sociales estructurales de que hablan los marxistas y la preocupación por la “renovación individual” de los teóricos de la revitalización cultural, pero las ideas de esta teoría son generalmente “rechazadas” porque no toman en consideración las realidades de las relaciones de poder existentes (*ibid.*: 34). Las sugerencias de abolir el sistema educativo formal (Illich, 1971) y de redistribuir los recursos educativos “en relación inversa al privilegio actual” (Reimer, 1970), son ejemplos de las reformas educativas planteadas por la teoría anarquista-utópica (Reimer, 1970; I. Illich, 1971).



CONCEPCIONES DEL EQUILIBRIO Y DEL CONFLICTO SOBRE EL CAMBIO EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

En el apartado anterior se revisaron las ideas fundamentales de las teorías que comprenden los paradigmas del conflicto y del equilibrio. Para explicar de manera más clara las diferencias entre los paradigmas, presentaremos las diferencias en sus concepciones sobre el rol societal y el funcionamiento de los sistemas educativos. La discusión servirá también como antecedente para examinar las diferencias en los enfoques de estas teorías en la evaluación educativa, así como para analizar las implicaciones del paradigma del conflicto sobre los métodos evaluativos tradicionales.

La lógica que subyace a la estructura de la mayoría de los sistemas educativos modernos, puede encontrarse en la ideología educativa de la Ilustración. El mal se concebía como un producto de la ignorancia. Si se lograba eliminar la ignorancia a través de un sistema de educación formal obligatoria, el hombre podría re-

⁴ Ver R. Collins, 1971 y H. Sherman, 1976.

conocer y, por tanto, dejar de apoyar, los sistemas sociales malos. De esta manera, se suponía, surgiría una “buena sociedad”.

La buena sociedad, para la mayoría de los hijos de la Ilustración, consistía en el ideal meritocrático según el cual los hombres llegaban a sus posiciones en la vida no por un privilegio especial derivado de la riqueza, la casta, el estatus o el poder, sino por un talento y una virtud naturales. Las diversas desigualdades producidas por la casta, clase y privilegios, tenían que ser superadas para permitir que surgieran los verdaderos talentos naturales del hombre (Karier, 1974: 281).

La evolución de una meritocracia perfecta significaría que la posición societal de cada miembro de la sociedad estaría determinada por la habilidad natural de esa persona. ¿Y qué mejor manera de desarrollar el talento de cada persona, que a través de la escolaridad formal?

Algunas de las áreas importantes en las que no hay acuerdo entre los paradigmas del equilibrio y del conflicto, se encuentran en los motivos que llevaron al establecimiento de los sistemas educativos formales, y en el grado en que los actuales sistemas educativos colaboran al desarrollo de una sociedad más meritocrática. Desde el punto de vista de la teoría del equilibrio, los motivos que llevaron a establecer sistemas educativos formales en Estados Unidos, por ejemplo, fueron ejemplares, y los sistemas, tal y como existen hoy en día, son los medios más efectivos para el desarrollo de meritocracias. Claro está, puesto que el paradigma asume que un sistema es legítimo y generalmente exitoso en su aproximación al ideal, que únicamente se requieren cambios “incrementales” para mejorar su “eficiencia” (Paulston, 1976).

Por el contrario, el paradigma del conflicto no considera que ningún sistema educativo sea un medio para conseguir una meritocracia. En los hechos, se le concibe como un medio para mantener la estructura de clases.⁵ El paradigma del conflicto cuestiona los motivos de quienes establecieron el sistema de educación obligatoria en los Estados Unidos. Karier señala que “el sueño de la Ilustración”, en su intento por optimizar los talentos individua-

⁵ Ver Paulston, 1976; M. W. Apple, 1974 y 1975; M. Carnoy, 1975 y J. P. Neelsen, 1975.

les, también “implicó moldear las actitudes sociales, de manera que el individuo cupiera más fácilmente en el todo orgánico de la sociedad (Karier, 1974: 282). Las actitudes de los que están en el poder se inculcan a la población en general a través de las escuelas (Apple, 1975). Esto, en efecto, reduce el conflicto y controla el comportamiento de las masas (Carnoy, 1975). Katz sostiene que incluso la estructura burocrática de las escuelas imparte ciertas “actitudes” burgueses (Katz, 1971).

Un indicador utilizado para investigar la validez de la teoría meritocrática es el concepto de la “eficiencia escolar —que la escolarización es una poderosa fuerza para moldear los futuros cambios de vida de cualquier individuo, o, dicho de otra manera, que la escolarización es un medio poderoso y útil para la movilidad social” (Pratte, 1977: 144)–. La evidencia que apoya la tesis meritocrática es proporcionada por Waller (1971), quien muestra la existencia de una correlación positiva “entre la diferencia entre padre e hijo en resultados de pruebas que miden el coeficiente intelectual, y la diferencia en la posición social entre padre e hijo” (Pratte, 1977: 259).

El estudio de Waller, sin embargo, es poco generalizable debido a lo limitado de su muestra (extraída de la población blanca, no agrícola, de Minnesota).

Aquellos que conciben los sistemas educativos en términos del paradigma del conflicto, cuestionan la existencia de la eficacia de la escolaridad. Sostienen que el sistema escolar mantiene, de hecho, la actual estructura de clases y restringe la movilidad social (Neelsen, Carnoy, Apple, 1974).

Bowles (1971) demuestra que una proporción menor de alumnos con habilidades altas y bajo nivel socioeconómico llegan al grado undécimo, que de alumnos con habilidades altas pero que provienen de hogares de altos niveles socioeconómicos. Con estos datos, nos lleva a concluir que no existe la igualdad de oportunidades educativas. Por tanto, “en nuestra búsqueda del ideal meritocrático hemos, a menudo, confundido nuestro ideal con lo real” (Karier, 1974: 280).

Al contrario de los teóricos del paradigma del equilibrio, los que enmarcan el cambio educativo desde la orientación conflictual no consideran que este se dé en forma aislada (ya que el sis-

tema se autoayuda), sino como consecuencia de los cambios ocurridos en el orden económico, político y social (Paulston, 1976).

El sistema educativo no puede, por sí solo, resolver este problema; si la motivación para alcanzar niveles más altos de estatus para los grupos actualmente marginados no se incorpora en nuevas organizaciones económicas y sociales, ni siquiera la igualación de las calificaciones en los exámenes de dos grupos tendrá como resultado la igualdad de oportunidades (Carnoy, 1975: 259).

DIFERENCIAS ENTRE LOS ESTUDIOS EVALUATIVOS ORIENTADOS POR LA TEORÍA DEL CONFLICTO Y LOS ORIENTADOS POR LA TEORÍA DEL EQUILIBRIO

Las bases teóricas de los dos paradigmas y la conducción de evaluaciones enmarcadas en ellas puede ilustrar las diferencias en sus enfoques de evaluación educativa sobre un conjunto seleccionado de dimensiones. Para elegir estas dimensiones, son importantes las conceptualizaciones de una serie de autores, sobre todo de Paulston (1976) y de Worthen y Sanders (1973). Se espera que las dimensiones seleccionadas abarquen las diferencias más pertinentes entre los dos enfoques de la evaluación.

Propósito y rol de la evaluación

La información comprehensiva que nos da McLaughlin sobre los esfuerzos evaluativos en torno a la reforma federal denominada *Title 1*, ilustra los roles fundamentales de la evaluación (explicación, manejo de programa y control de calidad) (McLaughlin, 1975). También revela el propósito fundamental de la evaluación cuando es considerada desde el punto de vista del paradigma del equilibrio: proporcionar a los agentes de toma de decisiones la información necesaria para mejorar la eficiencia del programa. El resultado es que una gran proporción de recursos para la evaluación generados en los Estados Unidos, son proporcionados por el Congreso. El Decreto de Educación Básica y Media (DEBM) de 1968 es un ejemplo de esto. Hill señala que el Congreso es frecuentemente el último en decidir sobre tales evaluaciones, y se

llama a los evaluadores a aceptar la legitimidad de esta situación (Hill, 1977).

De acuerdo con la orientación conflictual, el problema principal de este enfoque es que las metas de las reformas educativas más importantes, incluyendo *Title 1*, son ambiguas. Esta ambigüedad, que es un resultado directo de la falta de consenso, contribuye a la dificultad de definir los objetivos de la evaluación (Harvey y Hill, 1977). Estas “metas difusas... proporcionan, a lo sumo, solo nociones vagas respecto a las propiedades y atributos relevantes” (Dornbusch y Scott, 1975: 147). Como resultado, la evaluación se convierte en la herramienta de control de quienes detentan el poder (Apple, 1975; Lortie, 1973). Los que están en el poder determinan lo que debe evaluarse.

Es claro que el gobierno, a nivel tanto estatal como federal, influye sobre la dirección de la educación norteamericana, más que cualquier otro sector de la sociedad. Este poder se deriva, fundamentalmente, del prestigio del gobierno y de su control sobre los recursos financieros (Smith, 1975: 6).

Apple concluye que el rol de las evaluaciones enmarcadas en el paradigma del equilibrio es el de preservar el orden mediante la reducción del conflicto (Apple, 1975). Así entendida, este tipo de evaluación tiende a legitimar la estructura social existente.

En contraste con los estudios orientados por el paradigma del equilibrio, en los que el evaluador acepta el *statu quo*, las evaluaciones enmarcadas en el paradigma del conflicto están orientadas hacia el logro de una creciente conciencia de la existencia de conflicto, con el fin de defender o promover a los grupos desfavorecidos. El objetivo de la evaluación orientada por el paradigma del conflicto es el de examinar los elementos de “justicia e igualdad social” de los programas (Paulston, 1976: vii). Haciendo referencia a la teoría marxista y neomarxista:

Kallos (1975) sugiere que estos estudios pueden quizá ser caracterizados, por un lado, como críticas de los análisis económicos tradicionales de la educación y, por otro, como intentos de planeación educativa desde marcos de referencia del materialismo dialéctico (Paulston, 1976: 26).

Para ilustrar las diferencias descritas por Kallos, examinaremos los propósitos y roles de dos evaluaciones, una orientada por el paradigma del equilibrio (Summers y Wolfe, 1975) y la otra por el del conflicto (Carnoy, 1976).

Summers y Wolfe informan sobre una evaluación de las escuelas públicas de Filadelfia, llevada a cabo por el Federal Reserve Bank of Philadelphia. Las preguntas fundamentales que se plantearon estos economistas orientados por el paradigma del equilibrio, se referían al mejoramiento de la eficacia o productividad: “En síntesis, ¿cuáles son los recursos escolares que contribuyen al aprendizaje y cómo pueden ser asignados de forma que se maximice el aprendizaje de varios tipos de alumnos?” (Summers y Wolfe, 1975: 5). El estudio fue diseñado para generar información para “las cortes y la legislatura”, con el fin de lograr “el uso más eficiente de los dólares que proceden de los impuestos”, y una mayor “equidad” (Summers y Wolfe, 1975: 3). El propósito fundamental de la evaluación fue el de mejorar la eficiencia, y debía cumplir los tres roles principales: explicación, manejo de programa y control de calidad.

Una forma en que se pueden lograr las metas de los estudios orientados por el paradigma del conflicto, es mediante la evaluación del impacto económico de un programa, o mediante la evaluación de su valor social. Carnoy (1975: 221), por ejemplo, planteó las siguientes tres preguntas en la evaluación de la televisión educativa en sus países:

1. ¿Cuáles son los efectos distributivos (económicos) de la expansión de la escolaridad y de la elevación del nivel promedio de la escolaridad recibida?
2. ¿Cuál es el valor social que tiene el aumento de las calificaciones que los alumnos obtienen en los exámenes?
3. Puesto que la televisión educativa es un medio de expansión de la escuela, ¿cuál es el valor social de aumentar el número de egresados de los diversos niveles escolares?

Dos características relacionadas de los estudios orientados por el paradigma del conflicto están implícitas en estas preguntas. Una es el rechazo del supuesto que hacen los estudios orientados

por el paradigma del equilibrio, de que siempre serán buenos los cambios cuantitativos y cualitativos del mismo tipo de educación; otra es la preocupación por la mayor equidad social y económica. La primera de estas refleja el rol que juegan los estudios orientados por el paradigma del conflicto en el aumento del conflicto; la segunda expresa su propósito.

Métodos y procedimientos

Dados los propósitos y roles de la evaluación desde los puntos de vista de ambos paradigmas, ¿qué diferencias procesuales importantes existen entre ellos?

Un gran número de métodos y procedimientos evaluativos que actualmente se utilizan están identificados con el paradigma del equilibrio. Entre estos están: SPPP (Sistemas de planeación, programación y presupuestación), EMBDF (Educación de maestros basada en el desempeño de funciones), y EMBS (Educación de maestros basada en la suficiencia). Estos y otros procedimientos, enmarcados dentro del paradigma del equilibrio, se encuentran generalmente asociados con el análisis de sistemas (Astin y Panos, 1971).

El análisis de sistemas en la forma de SPPP fue introducido en el sistema educativo a nivel federal por el Presidente Lyndon B. Johnson, desarrollado por la Rand Corporation y utilizado por el Departamento de la Defensa (DDD), y se reportaron mejoras “dramáticas” en la eficiencia y efectividad del DDD (McLaughlin, 1975). “En educación, SPPP ha... implicado procedimientos para la planeación educativa, la preparación de presupuestos, la evaluación de los logros y la asignación de recursos” (Smith, 1975: 3). Smith señala también que el análisis de sistemas (SPPP) tiene algunas de sus raíces en la reforma curricular de los Estados Unidos y en la teoría psicológica conductista.

El “procedimiento de programación lineal del análisis de sistemas” tiene tres componentes principales para la planeación de programas:

1. Definir los objetivos del programa en términos operacionales.
2. Determinar la estructura del programa.

3. Desarrollar análisis de programa (Cleland y King; Burnham, 1973).

Estos componentes no definen al SPPP o el análisis de sistemas en general, porque este está compuesto de muchos otros aspectos, tales como presupuestación o sistemas de información (Yee, 1973). Sin embargo, sí sirven para a) iluminar sobre las similitudes entre los modelos evaluativos que operan dentro del paradigma del equilibrio, y b) demostrar que el análisis de sistemas está enmarcado en la teoría psicológica, ya que hace uso de objetivos conductuales.

House indica que el problema principal del análisis de sistemas está constituido por sus supuestos erróneos. “Supone consenso sobre objetivos, sobre unas cuantas medidas cualitativas de resultados, y sobre relaciones causa-efecto. Hay sitios donde estos supuestos son válidos... pero los Estados Unidos, como un todo, no es uno de ellos” (E. R. House, 1978: 20).

McLaughlin abunda sobre una de las críticas de la metodología del análisis de sistemas que plantea House, crítica que a menudo formulan los evaluadores orientados hacia la teoría del conflicto.⁶ McLaughlin estipula que, aunque la legislación evitó la definición de la “compensación” efectiva, mucha gente pensó que resultaría en un “aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas” (McLaughlin, 1975: 38).

Dornbusch y Scott describen los problemas que giran en torno a las “metas difusas” que, en términos generales, se encuentran en la legislación educativa. Su discusión de este concepto ofrece una sólida crítica del procedimiento del análisis de sistemas, que posteriormente es reiterada por las recientes evaluaciones a gran escala de los esfuerzos de reforma (Rivlin y Timpane, 1975).

Las metas difusas... proporcionan, en el mejor de los casos, solo nociones vagas con respecto a las propiedades y atributos que son relevantes; los valores alcanzados en las propiedades que sí especifican, no siempre son fácilmente observables, y los estándares que se sugieren tienden a ser poco claros o conflictivos (Dornbusch y Scott, 1975: 147).

⁶ Ver D. K. Cohen, 1973.

Es probable que las críticas más severas a los análisis de sistemas, enmarcadas en la orientación conflictual, se encuentre en los escritos de Apple. Él sostiene que el análisis de sistemas es una “lógica reconstruida”, es decir, el análisis de sistemas es lo que los filósofos de la ciencia dicen que debe ser la búsqueda científica. Considera que esta visión de los procesos científicos es probablemente menos exacta que los análisis *post-hoc*. Esta técnica de análisis también ilustra la necesidad de certeza. El análisis de sistemas tiene el efecto de “mantener el control técnico” (Apple, 1973; 1975).

Otra crítica planteada por Apple es que se cree que el análisis de sistemas es “neutral” porque es “científico”. Indica, sin embargo, que los procedimientos del análisis de sistemas controlan el objeto de su análisis. En efecto, esto es inherente al funcionamiento de los procedimientos (Cleland y King, 1975).

Uno de los argumentos más sólidos de Apple es que el análisis de sistemas no se originó como una técnica administrativa. Se utilizó inicialmente para “iluminar” la naturaleza compleja de los problemas. Las evaluaciones orientadas por la teoría del equilibrio se han apropiado de los modelos de la comunidad de administradores, y así “han extraído el conocimiento de su contexto auto-correctivo” (Apple, 1975: 118). Apple sostiene que este enfoque administrativo de la educación tiene un efecto “deshumanizante”.

Los economistas tienen algo que decir sobre la eficiencia y la igualdad de la educación, porque conciben el aprendizaje de una manera análoga al proceso productivo. El rendimiento educativo, como los zapatos, el atún enlatado y las calles limpias, puede ser considerado como el resultado de un proceso productivo (Summers y Wolfe, 1975: 6).

Tanto Paulston como Apple, orientados ambos por la teoría del conflicto, pregonan el uso de enfoques sincrónicos y diacrónicos en un sistema metodológico “abierto” de evaluación. En este enfoque, el sistema educativo es concebido como un subsistema que afecta y es afectado por los cambios en los sectores sociales y políticos. Esta relación dialéctica puede, claro está, contrastarse con los estudios que parten de la teoría del equilibrio y que

buscan cambios incrementales y lineares dentro del subsistema educativo.

Ámbito de la evaluación

Hay información que puede ser importante, pero que carece de la amplitud suficiente como para ser útil. Puede ser, de alguna manera, la verdad, pero no toda la verdad. Puede estar relacionada con la percepción, pero no con la única percepción (Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammond, Merriman y Provus, 1971).

En este apartado intentaremos responder a la siguiente pregunta: ¿De qué manera difieren los estudios evaluativos orientados por la teoría del conflicto y los orientados por la teoría del equilibrio, en su concepción del ámbito de la evaluación?

Si partimos de la descripción del paradigma del equilibrio, podemos concluir que una evaluación enmarcada dentro de esta orientación no va a cuestionar el sistema socioeconómico existente. Más bien, desde esta perspectiva (la de ver una parte del todo), las evaluaciones se enfocarán hacia los cambios “incrementales” dentro de los límites del consenso y del sistema educativo imperante.

Aquellos que ven la evaluación desde la orientación conflictual, son críticos del sistema educativo tal y como existe. Lo consideran injusto porque contribuye a mantener o legitimar las desigualdades de la estructura de clases imperante. Sostienen que toda innovación educativa que afecta o amenaza intereses creados en el orden político y económico, fracasará, a no ser que sea demandada por la entidad política (Paulston, 1976). Si seguimos este lineamiento, debemos concluir que las evaluaciones orientadas por la teoría del conflicto inquietan no solo sobre los efectos de la innovación educativa en el sistema educativo, sino también sobre su efecto en los sistemas político y económico.

Quizá la forma más sucinta de demostrar las diferencias en el ámbito de los estudios orientados por la teoría del equilibrio y los que se enmarcan dentro de la teoría del conflicto es la de examinar las preguntas de investigación que de hecho se plantean. La evaluación TEMPO de *Title I*, por ejemplo, investigó tres cuestiones enmarcadas en el paradigma del equilibrio:

1. ¿Cuál es el impacto de *Title 1*, o educación compensatoria, sobre el aprovechamiento de los alumnos?
2. ¿Qué variables relativas a la escuela, al alumno y a su medio se asocian regularmente con los aumentos en el rendimiento académico?
3. ¿Cuáles son las características específicas de las estrategias exitosas de educación compensatoria? (McLaughlin, 1975: 36).

En la evaluación orientada por la teoría del equilibrio sobre el sistema escolar de Filadelfia, “los resultados... se refieren a la pregunta de cómo puede aumentarse el rendimiento de los estudiantes a través de la asignación de recursos escolares” (Summers y Wolfe, 1975: 7). En la evaluación nacional del programa de educación compensatoria *Follow Through*, se planteó una pregunta algo más amplia: “¿El programa *Follow Through* mejora las oportunidades vitales de los niños participantes?” (Emirick, Sorensen y Stearns, 1973). Sin embargo, esta pregunta nunca fue realmente respondida. De hecho, sufrió dos replanteamientos: en primer lugar, fue operacionalizada en un conjunto de preguntas de investigación, y luego en una hipótesis estadística. Las preguntas fueron transformadas para que se correspondieran con la metodología. Este proceso “reduccionista” puede explicarse si se recuerda que la orientación del equilibrio pone énfasis en la “eficiencia”, la “cerradez” y la “certeza”.

En las preguntas de investigación mencionadas anteriormente encontramos implícitas varias características que permiten distinguir entre el ámbito de estas evaluaciones y aquellas conducidas desde el punto de vista de la teoría del conflicto. En primer lugar, como hemos dicho, la evaluación orientada por la teoría del equilibrio se conduce dentro del sistema educativo. Se introduce una innovación para racionalizar el sistema existente. En segundo lugar, los cambios que se obtienen de los resultados son generalmente de naturaleza incrementalista (Paulston, 1976; Cohen y Garet, 1975: 17-43). Una conclusión puede ser: estas características del programa educativo mejoran el logro académico; por tanto, se recomienda que se les dé un mayor apoyo. En tercer lugar, las evaluaciones tradicionales orientadas por la teoría del

equilibrio están dirigidas a los individuos dentro del sistema (estos dos últimos puntos pueden ser subsumidos en la afirmación de que este tipo de estudio evaluativo considera a una parte, o a un individuo, extraído del todo; es decir, del consenso). Finalmente, los estudios orientados por la teoría del equilibrio parecen enfatizar resultados que se logran en un periodo relativamente corto de tiempo.

Ya hemos mencionado tres interrogantes planteadas por Carnoy al evaluar la televisión educativa. Un examen de las preguntas de investigación orientadas por la teoría del equilibrio y las que se sitúan dentro del marco del paradigma del conflicto, constituyen dos puentes extremos de un *continuum* cuyos polos pueden calificarse de “amplio” y “estrecho”. Así, los estudios que se ubican dentro de un marco conflictual tienden a: a) ser más dialécticos, b) tomar en cuenta el contexto societal dentro del cual ocurre la evaluación, c) estar más preocupados con *cui bono*, que con la simple medición del logro de las metas, d) enfatizar los cambios en “las masas, y no en los individuos” (visión de una parte del todo), y e) visualizar y evaluar las reformas en un periodo más largo de tiempo.

Nivel de análisis y limitaciones de la evaluación

Este último conjunto de contrastes entre las evaluaciones enmarcadas dentro de la teoría del equilibrio y aquellas orientadas por la teoría del conflicto empalma con los anteriores. Sin embargo, podemos obtener mayor claridad si examinamos el nivel de análisis, es decir, los atributos y variables de los programas educacionales y de los currícula examinados en un estudio. Estos están fuertemente influidos por la perspectiva ideológica del evaluador.

Las evaluaciones recientes efectuadas desde la perspectiva del equilibrio, por ejemplo, han estado fundamentalmente: preocupadas en el descubrimiento del (los) mejor(es) método(s) de instrucción y/o del (los) elemento(s) más efectivo(s) de la instrucción (Emrick, Sorensen y Stearns, 1974-1977). Todos estos estudios utilizan pruebas de rendimiento estandarizadas como medida de resultados. Karier discute numerosos problemas inherentes que se asocian con este uso de pruebas de rendimiento estandarizadas.

Los investigadores que enmarcan su evaluación en el paradigma del conflicto también indican que los parámetros ideológicos que influyen sobre la construcción del currículum y la enseñanza, generalmente son ignorados en los estudios evaluativos orientados por el paradigma del equilibrio. Consideran esta omisión como una deficiencia importante:

Una de las áreas más descuidadas del rendimiento académico es la relación entre la ideología y la argumentación educacional. Contamos solo con unos cuantos estudios sobre la forma en que los presupuestos ideológicos actúan como reglas constitutivas en la orientación cotidiana de nuestras vidas como educadores (Apple, 1975: 210).

Apple sugiere tres áreas de la escolarización que deben ser investigadas. Estas son:

1. La manera en que las regularidades cotidianas básicas de las escuelas contribuyen a estas ideologías.
2. La manera en que las formas específicas de conocimiento curricular reflejan estas configuraciones.
3. La manera en que se reflejan estas ideologías en las perspectivas fundamentales que los educadores mismos utilizan para guiar y dotar de significado su propia actividad.

La primera de estas se refiere al “currículum oculto” en las escuelas; es decir, la transmisión de normas y valores (del grupo dominante) a través de las experiencias comunes en la escuela (Apple, 1974; Kallos y Lundgren, 1976) y en la estructura misma de la institución. La segunda parte se refiere a los artefactos curriculares reales: “... de dónde proviene el conocimiento, de quién es el conocimiento, qué grupo social lo apoya, etc.” (Apple, 1975: 211). El tercer punto está relacionado con la transmisión de valores y normas del instructor a los estudiantes.

Dahllof ha desarrollado un esquema conceptual para organizar los factores relacionados con la reforma curricular. A los grupos de factores más importantes en la investigación (por ejemplo, procesos ambientales y curriculares) los denomina “factores de marco” (Dahllof, 1971: 75). Los factores de marco, o “el en-

marcamiento”, es un método de aproximación a las preguntas planteadas por Apple. Después de revisar la planeación y el desarrollo de la reforma escolar comprensiva de Sweden, Kallos y Lundgren sugirieron el uso del método de enmarcamiento y “clasificación” como métodos que se ocupan de las decisiones implícitas y explícitas que limitan la visión que la investigación tiene de la enseñanza. Los conceptos de clasificación y enmarcamiento se usan para analizar la manera en que el poder y el control se reflejan en el currículum y en la pedagogía (Dahlloff, 1971: 75).

De esta manera, el enmarcamiento y la clasificación son procedimientos sostenidos por el paradigma del conflicto para aumentar la profundidad del nivel de análisis, de manera que se trasciendan los límites generalmente definidos en las evaluaciones enmarcadas dentro del paradigma del equilibrio. Además de examinar los resultados, los evaluadores son llamados a explicitar las decisiones que limitan y conforman la pedagogía. “Estas decisiones reflejan la estructura de poder en el nivel político y económico del estado”, y se manifiestan como “aspectos observables del sistema educativo” (Kallos y Lundgren, 1975: 111-121; Kallos y Lundgren, 1976: 52).

IMPLICACIONES DE LA ORIENTACIÓN CONFLICTUAL PARA LA RECONCEPTUALIZACIÓN Y EL REDISEÑO DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL

La orientación conflictual parece tener implicaciones para la reconceptualización y el rediseño de los estudios de evaluación educativa. Estas implicaciones deben integrarse, tanto como sea posible, con el enfoque tradicional de la teoría del equilibrio. Paulston ha mostrado que tanto el paradigma del conflicto como el del equilibrio, son necesarios para explicar “el cambio y la ausencia del cambio” (Paulston, 1976: 39), y Van den Berghe ha demostrado lógicamente que sí existen congruencias entre los paradigmas (Van den Berghe, 1963: 695-705). Si se ignora cualquiera de los dos paradigmas, el investigador pierde parte de su poder explicativo. Como hacía notar Pratte, “Una ideología a la cual uno se adhiere rígidamente puede cegarlos ante una explica-



ción alternativa y quizá más fructífera de los fenómenos” (Pratte, 1977: 65).

Una de las diferencias básicas entre los estudios enmarcados en la teoría del equilibrio y aquellos que parten de la teoría del conflicto, es la visión de la ubicación contextual. Sherman ha denominado de “interconexión” este concepto, cuando listó las reglas del método dialéctico (Sherman, 1976: 57-64). La aplicación del punto de vista de la teoría del conflicto, implica la ampliación del ámbito de las evaluaciones de la mayoría de las reformas educacionales. En vez de concebir el problema o la innovación estrictamente dentro del sistema educativo, también se tomarán en cuenta sus implicaciones en los sistemas social, económico y político. Esta reconceptualización de la visión del mundo del evaluador (que estimamos como más realista) puede ser considerada como una extensión de la visión sistemática que ya utilizan muchos evaluadores. En vez de percibir la educación como un sistema “cerrado”, el evaluador podrá percibirlo como un subsistema del contexto societal más amplio. Esta visión de sistemas abiertos tiene la potencialidad de aumentar la validez de las explicaciones de los fenómenos, tanto porque se reduce el número de supuestos, como porque se promueve el avance científico mediante el aumento de las comunales y las comunicaciones entre las disciplinas.

Bronfenbrenner, en su artículo “La ecología experimental de la educación”, sugiere que se lleven a cabo experimentos “transformadores” que involucren “la reestructuración innovadora de los sistemas ecológicos preexistentes, de manera que se aparten de las ideologías estructurales, que redefinan metas, roles y actividades y que proporcionen interconexiones entre sistemas que hasta ahora han permanecido aislados uno del otro” (Bronfenbrenner, 1976: 14). De esta manera, Bronfenbrenner reconoce la necesidad de ampliar la visión del evaluador con relación a la ubicación contextual, como un paso significativo y necesario que precede al cambio.

Relacionado con esta ampliación de la visión contextual del evaluador, hay algunas implicaciones relativas a los procedimientos evaluativos tradicionales: la formación de objetivos, el plan-

teamiento de preguntas de investigación, de métodos de análisis y de resultados.

Las reconceptualizaciones relativas al planteamiento de las metas programáticas son: la necesidad de que los evaluadores reconozcan la naturaleza política del planteamiento de metas programáticas, y de que identifiquen las fuerzas sociales, económicas y políticas que moldean dichas metas. Claro está que estas reconceptualizaciones están íntimamente relacionadas con la ampliación de la visión contextual del evaluador. Es necesario poder describir un fenómeno antes de poder actuar sobre él. En el sentido más amplio, esta reconceptualización facilitará el rol del evaluador al evaluar las políticas educativas durante la etapa de planeación (Wergin, 1976: 75-115). Adicionalmente, aumenta la posibilidad de identificar resultados, tanto intencionales como no intencionales (House, 1973).

Los cambios en el tipo de preguntas de investigación que serán planteadas y estudiadas, también están implicados en el paradigma del conflicto. En lugar de que las preguntas se planteen solo en términos educacionales, se investigarán también las indicaciones de efectos sociales y económicos del programa. Esta reconceptualización del problema de investigación es un resultado de la visión más amplia del contexto educativo y las alteraciones en las metas programáticas. Tal reconceptualización servirá para identificar los costos y beneficios para la sociedad, es decir que el evaluador se preguntará: “¿Quién se beneficia?”. Por ejemplo, ¿será posible relacionar el logro educativo en la distribución económica de la sociedad con otros indicadores de la calidad de la vida (tales como satisfacción laboral) que en la actualidad solo se asume que están relacionados? (Sherman, 1976). Los estudios de este género, sin embargo, parecen tener algunas dificultades prácticas (por ejemplo, costo, tiempo, etc.) y, dependiendo de la metodología, posiblemente algunos problemas éticos.

Apple enlista tres principios metodológicos con los cuales los etnometodólogos han tendido éxito, y recomienda que sean aplicados en la evaluación educativa. Esencialmente, estos son: a) evitar los diagnósticos “oficiales” de los problemas; b) examinar las interacciones reales de los participantes en el contexto social para determinar las reglas de sentido común que orientan la

construcción curricular; y c) relacionar estas con los contextos económicos, políticos y culturales más amplios. Puede concluirse que las evaluaciones que se guíen por estos principios serán “iluminadoras” en naturaleza, pues sacarán a la luz tanto las reglas implícitas como las explícitas que rigen la construcción curricular. Un modelo de estas características es de naturaleza mucho más descriptiva que los de los enfoques evaluativos tradicionales. Sin embargo, como señalan Fox y Hernández-Nieto, la cuantificación no tiene por qué sacrificarse (Fox y Hernández-Nieto, 1977).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W.** “The Adequacy of Systems Management Procedures in Education and Alternatives”, en *Perspectives on Management Systems Approaches in Education*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1973.
- Apple, M. W.** “The Process and Ideology of Valuing in Educational Settings”, en M. W. Apple, M. J. Subkoviak y H. S. Lufler, eds., *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, Berkeley, Mc Cutchan Publishing Corporation, 1974.
- Apple, M. W.** “The Adequacy of Systems Management Procedures in Education”, en R. A. Smith, ed., *Regaining Educational Leadership*, New York, John Wiley and Sons, 1975.
- Astin, A. y R. Panos** “The Evaluation of Educational Programs”, en R. L. Thorndike, ed., *Educational Measurement*, Washington, American Council on Education, 1971.
- Bowles, S.** *Unequal Education and the Reproduction of the Social Tension of Labor*, Cambridge, Mass., Center for Educational Policy Research, Harvard Graduate School of Education, 1971.
- Brofenbrenner, U.** “The Experimental Ecology of Education”, en *Educational Researcher*, núm. 6, 1976.
- Burnham, R. A.** “Systems Evaluation and Goal Disagreement”, en *School Evaluation: The Politics and Process*, Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 1973.

- Carnoy, M. "The Political Consequences of Manpower Formation", en *Comparative Education Review*, vol. XIX, núm. 1, 1975.
- Cleland, D. I. y W. R. King. *Systems Analysis and Project Management*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1975.
- Cohen, D. D. y M. S. Garet. "Reforming Educational Policy With Applied Research", en *Harvard Educational Review*, núm. 45, 1975.
- Cohen, D. K. "Politics and Research", en E. R. House, ed., *School Evaluation: The Politics And Process*, Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 1973.
- Collins, R. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", en *American Sociological Review*, núm. 36, 1971.
- Dahlloff, U. S. *Ability Grouping, Content Validity, and Curriculum Process Analysis*, New York, Teachers College Press, 1971.
- Dornbusch, S. M. y W. R. Scott. *Evaluation and the Exercise of Authority*, San Francisco, Jossey, Bass Publishers, 1975.
- Emrick, J. A., P. H. Sorensen y N. S. Stearns. *Interim Evaluation of the National Follow Through Program 1969-1971: A technical Report*, California, Stanford Research Institute, 1973.
- Emrick, J. A., P. H. Sorensen y N. S. Stearns. "Education as Experimentation: A planned Variation Model", vols. 1-4: *Early Effects of Follow Through*, Cambridge, 1974-1977.
- Fox, G. T. y Hernández-Nieto. "Why not Quantitative Methodologies to Illuminate Dialectical or Phenomenological Perspectives?", artículo presentado en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, abril de 1977.
- Harvey, J. J. y P.T. Hill "The NIE Compensatory Education Study: Evaluation for Decision Marking Purposes", artículo presentado en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, abril de 1977.
- Hill, P. T. "Research for Congress as a Client", artículo presentado en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, abril de 1977.
- House, E. R. *School Evaluation: The Politics and Process*, Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 1973.

- House, E. R. "Evaluation as Scientific Management in U. S. School Reform", en *Comparative Education Review*, núm. 22, 1978.
- Illich, I. *Deschooling Society*, New York, Harper and Row, 1971.
- Kallos, D. y U. P. Lundgren "Educational Psychology: Its Scope and Limits", en *The British Journal of Educational Psychology*, núm. 45, 1975.
- Kallos, D. y U. P. Lundgren "Lessons from a Comprehensive School System for Theory and Research on Curriculum", artículo presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, abril de 1976.
- Karier, C. J. "Ideology and Evaluation: In Quest of Meritocracy", en M. W. Apple, M. J. Subkoviak y H. S. Lufler, eds., *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 1974.
- Katz, M. B. *Bureaucracy and Schools (expanded edition)*, New York, Praeger, 1971.
- Lortie, D. "Rational Decision Making: Is it possible Today?", en E. R. House, ed., *School Evaluation: The Politics and Process*, Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 1973.
- McLaughlin. *Evaluation and Reform*, Cambridge, Mass., Ballinger Publishing Company, 1975.
- Neelsen, J. P. "Education and Social Mobility", en *Comparative Education Review*, vol. XIX, núm. 1, 1975.
- Paulston, R. G. *Conflicting Theories of Social and Educational Change: A Typological Review*, Pittsburgh, University Center for International Studies, University of Pittsburgh, 1976.
- Pratte, R. *Ideology and Education*, New York, David McKay Company, Inc., 1977.
- Reimer, E. *School's Dead: An Indictment of the System and Strategy of Revolution*, Garden City, Anchor Books, 1970.
- Rivlin, A. M. y P. M. Timpane (eds.) *Planned Variation in Education*, Washington, The Brookings Institution, 1975.
- Sherman, H. "Dialectics as a Method", en *The Insurgent Sociologist*, vol. VI, núm. 4, 1976.
- Smith, R. A. "Educational Criticism and the PPBS Movement in Education", en R. A. Smith, ed., *Regaining Educational Leadership*, New York, John Wiley and Sons, Inc., 1975.

- Stufflebeam, D. L. et al.** *Educational evaluation and Decision Marking*, Bloomington, Ind. Phi Delta Kappa, 1971.
- Summers y Wolfe.** "Which School resources help learning? Efficiency and Equity in Philadelphia Public School", en *The Federal Bank of Philadelphia Business Review*, febrero, 1975.
- Van der Berghe, P. L.** "Dialectic and Functionalism. Toward a Theoretical Synthesis", en *American Sociological Review*, núm. 28, 1963.
- Webster's** New World Dictionary of the American Language (College Edition), Cleveland, World Publishing Company, 1960.
- Wergin, J. F.** "The Evaluation of Organizational Policy Making: A Political Model", en *Review of Educational Research*, núm. 46, 1976.
- Worthen, B. R. y J. R. Sanders.** *Educational Evaluation: Theory and Practice*, Ohio, Charles A. Jones Publishing Company, 1973.
- Yee, A. H.** "The Limits of Scientific-Economic-Technological Approaches and the Search for Perspective in Education: The Case of Performance Contracting", en A. H. Yee, ed., *Perspectives on Management Systems Approaches in Education*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1973.