

De la qualitat a l'avaluació

La gran obsessió amb què s'obre la dècada dels noranta és, sens dubte, la de l'eficàcia i, per tant, la de l'èmfasi en l'avaluació dels sistemes educatius. Hom podria argumentar que tot això no és pas nou perquè així ho demostra l'existència dels serveis de la inspecció escolar. De fet, tots els sistemes educatius tenen organismes i cossos administratius l'objectiu dels quals és controlar el funcionament d'aquests sistemes i remeiar-ne les eventuals disfuncions. Aquest és el paper tradicionalment assignat als serveis d'inspecció, que són presents sota una o altra forma a la pràctica totalitat dels sistemes educatius. Però també és veritat que les noves estratègies d'avaluació apareixen sota el paradigma de l'*accountability* i comporten la creació d'institucions *ad hoc* a les quals es vol imprimir un tarannà completament nou.²⁸

En termes generals, hom parteix de la legislació vigent, la qual preveu un mecanisme específic d'avaluació. Tant se val que es tracti dels resultats globals del sistema d'ensenyament i de formació professional o de cada nivell en concret: els exemples de França, d'Anglaterra i Gal·les i de Suècia il·lustren el primer cas, mentre que els d'Espanya —també de Catalunya— i els Països Baixos ho fan respecte del segon. Les estratègies d'avaluació no només tenen per objecte la regulació i el desenvolupament del sistema —tasques desenvolupades tradicionalment per la inspecció—, sinó sobretot permeten retre comptes a les institucions docents i/o als nivells de l'administració responsables de la posada en pràctica de les polítiques dissenyades. I, nogensmenys, verifiquen que els continguts i els objectius de l'educació responen a les necessitats, interessos i capacitats dels alumnes, per a la qual cosa cal que els inputs —l'especificació dels objectius i del contingut de l'ensenyament— puguin ser adaptats, canviats i variats en funció dels productes (resultats assolits pels alumnes) i viceversa.

Per tal d'aconseguir-ho, l'estat reforça les unitats responsables de l'avaluació o en crea d'altres de noves, no només en el nivell central sinó també a nivell regional o local. Així, per exemple, a Anglaterra s'ha creat un grup de reflexió sobre Assessment and Testing, així com també un Schools Examination and Assessment Council. Anys enrere ja es va crear un consell d'homologació dels programes de formació del professorat i un equivalent per als títols de la formació professional, el National Centre of Vocational Qualifications. La inspecció, en aquest context, veu com es reforcen o s'amplien les seves competències, com en el cas del Regne Unit, de França o dels Països Baixos. Al mateix temps, en un nombre relativament important de països i també per iniciativa de diferents organismes internacionals, es promouen investigacions adreçades a desenvolupar indicadors de context, de procés, d'*input* i

28. Trobarem totes aquestes tesis ampliades a J. W. Guthrie, «The Evolving Political Economy of Education and the Implications for Educational Evaluation», *Educational Researcher*, 42:2 (1990), p. 109-131. La qüestió de l'avaluació educativa i les seves implicacions polítiques ha generat un bon nombre d'assaigs comparatius els darrers anys. Vegeu-ne alguns títols significatius: Colin Power i Robert Wood, «National Assessment: a Review of Programs in Australia, the United Kingdom and the United States», *Comparative Education Review*, 28:3 (1984), p. 355-377. Pierre Laderrière, «Les pays industriels et l'évaluation. Le contexte de développement d'une nouvelle stratégie», *Administration et éducation*, 1 (1989). Pierre Laderrière: «How should we assess in Education?», *Contemporary European Affairs*, 3:4 (1990), p. 28-34. Nigel Norris, *Understanding educational evaluation*. Nova York: St. Martin's Press, 1990. George S. Psacharopoulos, *Evaluation of Education and Training: What Room for the Comparative Approach?* Dijon: University of Bourgogne, 1992.

de resultats que prevenen tots els nivells de decisió, des de l'administració central fins al nivell, molt més concret, del centre escolar.

En efecte, els darrers anys l'auditoria s'està imposant com un mecanisme eficaç d'avaluar les escoles. Dinamarca ja fa temps que va engegar experiències que prevenen la combinació de formes diverses d'avaluació per tal de respondre a les necessitats diferents de tots els actors implicats i, alhora, d'oferir les bases per a prendre decisions. Aquesta auditoria, normalment la porten a terme funcionaris del ministeri central d'educació danès. S'inicia, de primer, amb una fase d'autoavaluació que duu a terme la mateixa escola. Després comença l'anàlisi que fan els funcionaris del ministeri, sempre en la forma d'una observació i d'un llarg diàleg amb tots els membres que constitueixen el claustre de l'escola. Així és com s'identifiquen un seguit de problemes o de qüestions que s'han de resoldre, a les quals l'auditoria ha de donar solució. Per això, un cop enllestida l'auditoria, els responsables continuen en contacte almenys un curs acadèmic més amb l'escola, per a monitoritzar els canvis proposats i remeiar els problemes que apareguin sobre la marxa.

Tant la legislació com la pressió dels Parlaments i de l'opinió pública tendeixen a insistir en la necessitat que els poders públics, a diferents nivells, donin a conèixer regularment informes de situació sobre l'estat de l'ensenyament. Aquests informes s'han de basar en el conjunt de les informacions a l'abast, des de les dades més asèptiques de la investigació-avaluació i dels sondeigs públics d'opinió, a l'estil dels que fa anualment Gallup, per compte de l'administració federal, per tal de conèixer el grau de satisfacció dels ciutadans amb relació al sistema educatiu dels Estats Units, fins a les dades més matisades que procedeixen de la inspecció, de la investigació-acció o dels resultats dels projectes de centre.

Els procediments adoptats depenen del model de gestió del sistema educatiu. Allí on hi ha una tradició de gestió centralitzada, com ara a França, les institucions educatives i les autoritats locals i regionals tenen cada vegada més responsabilitat en el terreny de l'avaluació. Així, els inspectors centrals ja han deixat de tenir el paper protagonista en l'avaluació dels professors de l'ensenyament secundari. En lloc d'això, s'utilitza un ventall més ampli de mètodes avaluadors i, en el nivell ministerial, la Direcció General d'Avaluació i Prospectiva recopila informes de situació de procedència molt diversa, inclosos sondeigs públics d'opinió. Com a resultat de la Llei d'orientació de 1988 es va crear la Direcció General d'Avaluació i Prospectiva (DEP), que és l'encarregada de posar en funcionament un sistema nacional d'indicadors de la qualitat de l'educació. La DEP treballa amb quatre tipus d'avaluacions: avaluacions estadístiques i estudis descriptius; avaluacions dels alumnes; avaluacions dels recursos humans i de les innovacions pedagògiques, i avaluació dels sistemes i unitats d'ensenyament. A Bèlgica també s'observa aquesta tendència a incloure en el procés d'avaluació participants fins ara exclosos, com ara les autoritats locals.

Semblantment al model francès, a l'Estat espanyol es va crear l'Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), arran de la LOGSE. Les funcions que desenvolupa l'INCE, coordinadament amb les administracions educatives central i autonòmiques, són:

1. Proposar models elaborats de criteris i instruments d'avaluació aplicables a les diferents etapes, cicles, àrees i disciplines del sistema educatiu.

2. Assessorar les administracions educatives sobre pautes i criteris d'avaluació.
3. Desenvolupar procediments d'avaluació aplicables als centres escolars.
4. Fomentar i desenvolupar estudis d'avaluació del sistema educatiu.

Per contra, allí on s'inicien processos de descentralització en profunditat, com ara a Espanya, o bé allí on han predominat tradicionalment les estructures descentralitzades, com als països anglosaxons, s'utilitzen els procediments d'avaluació del sistema educatiu. Aquestes accions atorguen un nou poder directiu a les autoritats centrals, que s'erigeixen com les úniques amb el dret i el deure de conèixer en profunditat la marxa i l'evolució del sistema educatiu, molt per sobre de les possibilitats de les autoritats locals i regionals, les quals no disposen, generalment, de la infraestructura necessària per dur a terme assaigs semblants als de l'Institut de Evaluación Espanyol o al Schools Examination and Assessment Council britànic. D'aquesta manera, l'estat, tot argumentant la necessitat de disposar d'instruments que li subministrin informació sobre la marxa del sistema educatiu, acaba disposant molt fàcilment d'un nou element per mitjà del qual pot supervisar les diferències interterritorials i, en extrem, corregir-les en variar el repartiment de poder entre centre i perifèria.

En el Regne Unit, els Països Baixos, França o Bèlgica hi ha hagut els darrers anys una gran pressió política per a fer possible l'avaluació dels sistemes educatius. Aquests mecanismes d'avaluació haurien de proporcionar a les escoles informació fiable sobre els coneixements adquirits per llur alumnat, el progrés assolit amb els anys i la possibilitat d'establir llur eficiència respecte de les mitjanes locals, regionals o nacionals. Els programes internacionals d'índexs quantitativs i qualitativs, com ara aquells desenvolupats sota els auspicis de l'OECD, també són testimoni d'aquesta nova cultura, expressió del paradigma de l'*accountability*. Aquells qui financien i usen els serveis que proporcionen els sistemes educatius volen resultats tangibles. No es pot dubtar que les expectatives dels usuaris de l'educació constitueixen un factor que té pes polític. Això es reflecteix també en els esforços recents per tal de mesurar les actituds públiques vers l'educació. En molts països europeus ara no solament enquesten les famílies, sinó també el professorat. Els resultats dels escritoris exerceixen una influència notable sobre la política educativa, tal com es pot veure a França, per exemple. Aquest desenvolupament a Europa marxa paral·lelament als esdeveniments en els Estats Units, on en la dècada dels vuitanta la necessitat de passar comptes va portar a l'inici del molt debatut National Assessment of Educational Progress (NAEP). Un document recent preparat per la United States Office of Education afirma que els objectius del programa són: «augmentar els nivells acadèmics de l'alumnat mitjançant mecanismes tàctics com ara elevar els requisits d'accés de l'escola secundària i de la universitat, refent les directrius i requeriments locals i estatals del currículum, incrementant les proves per a comprovar el domini sobre el currículum, augmentant la coherència entre el currículum i el programa d'exàmens, tests de domini d'unes habilitats mínimes, [i] discussió de la política i interès en estratègies de pensament i resolució de problemes.»²⁹

29. United States Office of Education, *Educational Evaluation and Reform Strategies in the United States of America*. Washington DC: USPO, 1989.

L'objectiu últim dels programes d'avaluació dels sistemes educatius és elevar la qualitat escolar mitjançant la identificació dels punts febles i aplicant mesures neutralitzadores. Una reforma seria, per tant, una conseqüència de l'avaluació de l'actuació educativa.

La característica específica del National Assessment Programme (NAEP) és que les escoles i les autoritats educatives locals són considerades responsables de llur actuació. Les dades recollides als Estats Units es presenten i s'usen públicament com a base per a extreure'n conseqüències tàctiques, com ara premis en diners per a les millors actuacions educatives o bé sancions. Per comparació, els programes introduïts en alguns països a Europa tendeixen a servir uns objectius més modestos.

Tot i que les competències del govern federal en matèria educativa són pràcticament inexistents perquè cada estat és absolutament sobirà en aquest camp, el 1969 Congrés dels Estats Units va crear un programa nacional d'avaluació anomenat NAEP (The National Assessment of Educational Progress). Es tracta d'una avaluació d'una mostra representativa dels estudiants, a nivell nacional, de tres edats diferents i en diferents àmbits acadèmics: lectura, composició escrita, matemàtiques, ciències, història nacional, geografia i coneixements cívics. El 1988, el Congrés, sota l'impuls de l'Administració Reagan, va fer possible la comparació dels resultats entre diferents estats, la qual cosa posà de manifest moltes diferències significatives. El resultat fou la necessitat d'introduir un programa nacional d'educació amb unes finalitats clares i compartides per tots els estats (Goals 2000) pel que fa a tres tipus d'estàndards: de continguts, de rendiment i d'oportunitat. L'Administració Clinton ha posat darrerament l'èmfasi no només en el fet que hi ha *continguts* que tots els alumnes han de saber i que tots els alumnes han de tenir un mínim *rendiment*, sinó que també tots han de tenir una igualtat mínima *d'oportunitats* per a aprendre.

La naturalesa de l'avaluació educativa sembla haver canviat al llarg de la passada dècada. Solia ser un exercici *ad hoc* que sovint es limitava a l'avaluació d'unes innovacions i experiments particulars. Ara, per contrast, la totalitat del sistema educatiu ha esdevingut una diàna per a l'avaluació planificada i sistemàtica. Com es pot explicar aquesta evolució? Després de la II Guerra Mundial, seguint l'esperit de l'anomenada enginyeria social, es creia que la informació proporcionada per la investigació educativa es podria usar com a base per a prendre decisions en educació. Aquesta confiança en la utilitat de la investigació ha disminuït. Les autoritats educatives volen informació que aclareixi a tothom el funcionament i l'efectivitat del sistema, en el seu conjunt, i de cadascuna de les escoles en particular. Com que la investigació generalment no ha estat capaç de subministrar aquest tipus d'informació, els polítics i els administradors han buscat altres mitjans. Els estudis d'avaluació a gran escala que ara es duen a terme sovint són dirigits per institucions governamentals especialitzades, freqüentment en cooperació amb oficines d'estadística i experts independents.

També es podria pensar que els efectes de la revolució tecnològica comencen a arrelar ara. L'equipament, els instruments i les tècniques de mesurament necessàries per tal d'establir i fer anar un sistema d'informació sofisticat només han estat disponibles des de fa poc temps. Un tercer factor podria ser que el públic ja no aprova les avaluacions de l'actuació escolar dirigides per la inspecció o per la direcció del centre. Encara s'hi pot afegir que diver-

sos grups a l'extrem receptor dels productes produïts per l'escola no estan satisfets. Hi ha inquietud entre els empresaris, per exemple quan diuen que les escoles no funcionen tan bé com caldria. Aquesta impressió està penetrant en l'opinió pública i, especialment, en el si de les famílies. Mentre que en països com ara França i Suècia publicar dades de l'actuació escolar no es fomenta, a la Gran Bretanya això és exactament el que el públic exigeix. Això reflecteix un canvi significatiu en les actituds. Fins i tot a França, la pressió de les famílies ha fet que l'influent i mensual *Le Monde de l'Éducation* publiqui regularment els resultats dels exàmens de batxillerat de cada liceu, i una sèrie d'indicadors de rendiment de diverses escoles tecnicoprofessionals i institucions d'educació superior.

Alguns mestres, però no tots, tenen una actitud negativa vers l'avaluació. Aquesta actitud es pot explicar per mitjà de diversos factors. Primerament, hi ha un sentiment general d'ansietat entre els mestres sobre com i per a quin propòsit seran usats, al capdavant, els resultats de les avaluacions —per a graduar l'alumnat o per a avaluar el professorat? En segon lloc, hi pot haver el sentiment entre una petita minoria del professorat que aprenentatge i èxit educatiu no es poden expressar adequadament per mitjà de puntuacions escolars que es basen, fonamentalment, en resultats de tests. Podrien afirmar, no sense raó, que escriure un informe detallat del progrés que un estudiant en particular ha fet respecte d'una varietat de criteris pot ser una manera més vàlida i útil d'informar l'estudiant i els seu pares que no pas simplement assignar una puntuació.

Novament d'acord amb la doctrina francesa,³⁰ les avaluacions del sistema educatiu s'han de fer per contribuir a dos objectius de la política educativa: l'eficàcia i l'equitat. Per mesurar l'eficàcia d'un sistema educatiu, el millor mètode consisteix a distingir la seva capacitat d'escolaritzar infants i joves a un cost raonable de la seva capacitat de donar als joves escolaritzats coneixements, competències, allò que en diem un bagatge que els serveixi de veritat, però també que sigui útil a la vitalitat democràtica del país, a la seva grandesa i a la seva riquesa. L'equitat d'un sistema encara és més difícil de mesurar que la seva eficàcia. Cal abordar dos aspectes: en quina mesura els serveis oferts per les diferents unitats del sistema (regions, centres) són equivalents, i en quina mesura l'escolarització i els seus beneficis es distribueixen equitativament entre diferents categories d'alumnes, essencialment segons el sexe i l'origen social.

Les qualificacions escolars en forma de puntuacions, que foren abolides a l'escola primària en les dècades dels seixanta i els setanta, són ara gradualment reintroduïdes en alguns sistemes educatius europeus. El professorat sovint s'oposa a puntuar, especialment aquells qui ensenyen en els cursos més baixos. Puntuar també va en contra de l'opinió expressada per molts experts en educació, els quals afirmen que els sistemes educatius ja han estat orientats excessivament envers els mèrits. El raonament que posar tests d'una manera extensiva mena a una situació en què les escoles eduquen no per a la vida sinó per als exàmens se sent amb freqüència entre aquells qui critiquen l'obsessió per l'avaluació.

També s'ha de dir que els països segueixen estratègies diferents. A Anglaterra, per exemple, l'avaluació nacional és imposada a les escoles en forma de revàlides als 7, 11, 14 i 16 anys. El sistema escolar s'està descentralitzant a Bèlgica, on les comunitats locals s'estan fent

30. Ministère de l'Éducation Nationale, *L'état de l'École*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 1993, p. 1.

càrrec de les tasques de direcció escolar. Això ha incrementat la demanda de dades sobre el rendiment escolar. La tendència a França és que el nou cos d'inspectors escolars avaluï el funcionament de tot el sistema escolar. Es troben evolucions similars en els països nòrdics. A Suècia, per exemple, el poder de les juntes d'educació nacionals i regionals ha disminuït en favor de la presa de decisions a nivell municipal. Els països de parla alemanya semblen menys afectats per la tendència a avaluar l'actuació escolar. Se suposa que el sistema tripartit a Alemanya, Àustria i diversos cantons de Suïssa garanteix prou flexibilitat per a respondre adequadament a les noves demandes sorgides del canvi tecnològic. No obstant això, el problema que ha sorgit és que no és possible aplegar evidències que demostrin que aquesta adaptació a les noves condicions es porta a terme de fet.

Les funcions analítiques i diagnòstiques d'avaluació i monitoratge en educació són considerades per molts administradors com a elements integrals en una estratègia per a millorar la qualitat dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge. Per bé que els exàmens i les proves educatives en les escoles japoneses i les dels Estats Units gairebé han esdevingut un objectiu, en comptes d'un mitjà per a millorar la qualitat de l'escolaritat, la intenció inicial no era aquesta. No obstant això, les proves educatives han esdevingut tan persuasives i poderoses que han trobat una oposició creixent. En alguns països, les proves, l'eix central de tota l'avaluació, ho influencien tot: des del pressupost assignat a les escoles al contingut del currículum i els mètodes d'ensenyament que s'apliquen. Aquesta és una qüestió que caldria ésser considerada seriosament per aquells països europeus en els quals s'estan desenvolupant o estudiant programes per a l'avaluació de la reforma educativa.

Una altra crítica de les proves nacionals és que són totalment utilitaristes. Pressuposen que l'educació és una cosa que es pot usar i mesurar. Si un cert aspecte no és mesurable, els seus objectius educatius i llur realització tendeixen a esdevenir negligits. Si un determinat objectiu de l'escolaritat o un currículum defuig la definició, aleshores —se sol pensar— probablement tampoc no és gaire útil. Aprendre a ésser, gaudir, pensar i ésser crític són objectius de l'educació que defugen la quantificació. Per tant, poden veure's amenaçats amb l'obsolescència. Per exemple, les humanitats, que no es presten gaire a una avaluació estandaritzada, poden ben bé rebre una prioritat baixa en un sistema educatiu en el què currículum escolar es fa i refà d'acord amb els resultats d'exàmens objectius. Les llengües clàssiques trobaran difícil sobreviure a la competència si els governs dels països europeus aproven l'objectiu que tots els nens i nenes han de ser competents en almenys dues llengües modernes a més de la llengua nacional. L'aproximació utilitarista per a definir els propòsits de l'educació pot portar a una situació extrema en què aprendre a conduir un cotxe tingui un pes en el currículum igual al de la història o la filosofia. L'educació dels valors —la millor recepta per a lluitar contra l'etnocentrisme o la xenofòbia, entre d'altres mals europeus— no és fàcilment mesurable de forma objectiva. Com poden aquests elements mantenir un lloc central en el currículum, si el contingut de l'escolaritat és cada vegada més dictat per una perspectiva utilitarista i minuciosa pel que fa als objectius escolars?

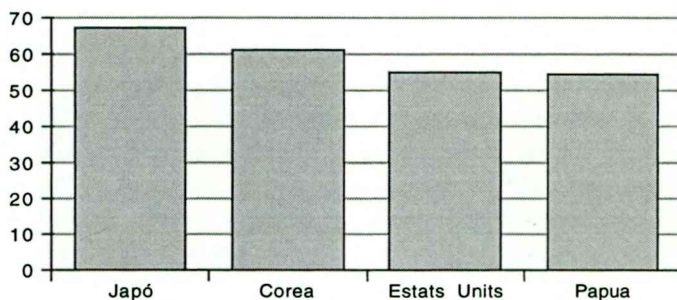
D'altra banda, la qüestió no està exempta de dilemes polítics. Un primer dilema és si els resultats particulars de les escoles s'haurien de fer públics, tal com es fa ara a la Gran Bretanya

i a alguns estats dels Estats Units. D'una banda, les escoles podrien ésser sotmeses a poderosos incentius si llurs resultats es donaven a conèixer. D'altra banda, aquest tipus d'informació, si és a la disposició del públic, indubtablement portarà estigmes i considerables insatisfaccions, especialment entre els pares els fills del quals van a escoles que tenen un pobre resultat.

Una qüestió relacionada amb això és si la tria de l'escola s'hauria de deixar que fos decisió de les famílies o si ha de ser una qüestió purament burocràtica, que depengui només del domicili, per exemple. L'altra cara de la moneda és si les escoles haurien d'estar autoritzades a examinar el futur alumnat i si són lliures d'admetre solament aquells que tenen un rendiment acadèmic superior a un límit prefixat per la mateixa escola. Avui, doncs, a Europa s'estan assajant polítiques que posen de manifest tendències contraposades.

Un dels criteris principals —i més clars— que habitualment s'utilitzen per a avaluar els resultats d'un sistema educatiu és la comparació internacional. Es tracta de saber, per exemple, si els nostres estudiants de batxillerat saben més o menys ciències que els d'altres països. Aquesta pregunta en concret és la que un estudi internacional va respondre científicament (IEA, 1992). La premsa nord-americana va recollir el següent gràfic per a demostrar que els estudiants dels Estats Units estaven tan mal preparats que fins i tot els de Papua Nova Guinea treien gairebé els mateixos resultats.

QUALIFICACIÓ MITJANA OBTINGUDA EN UNA PROVA DE CONEIXEMENTS DE CIÈNCIES



Font: IEA, Second International Mathematics and Science Study, 1992.

Lògicament, l'impacte en l'opinió pública va ser brutal. No només sobtava la superioritat del Japó i Corea, sinó que encara costava més de pair l'equivalència amb Papua Nova Guinea. Què havia passat? La solució al següent requadre...

La lectura atenta de l'estudi —i no pas de la premsa— permet esbrinar què s'amaga darrere la comparació, concretament com s'explica que les notes en ciències entre els Estats Units i Papua siguin semblants. En primer lloc, als Estats Units aproximadament el 99% dels joves d'aquesta edat estan escolaritzats, mentre que a Papua només va a l'escola un 11%; dit d'altra manera, a Papua els estudiants d'ensenyament secundari són molt més seleccionats que als Estats Units, on l'ensenyament secundari és de masses. En segon lloc, els joves de Papua tenien, com a mitjana, un any més d'edat. En tercer lloc, i per aquesta última raó,

estaven un curs per endavant dels nord-americans i, per tant, era lògic esperar que sabessin, si més no, tanta ciència com ells. *Si non è vero...*

Consideracions de futur

En termes generals, a l'Europa comunitària el paper de l'estat en matèria educativa continua essent ampli, divers i, en determinats àmbits, irrenunciable. No es tracta, només, del principal empresari del sector educatiu sinó que, a més, té encara a les seves mans el poder de regir el destí del conjunt del sistema educatiu. Malgrat això, tant la crisi econòmica com la crisi d'ajustament patides pels sistemes educatius des de mitjan dècada dels anys setanta han aportat elements que, progressivament, han contribuït a redimensionar el paper de l'estat, fins a aquest moment protagonista.

Pràcticament a tot el territori comunitari els efectes han estat semblants. En primer lloc, l'estat ha vist agonitzar el poder central en favor d'un altre poder com més va més creixent: el de les perifèries, regionals o locals. També s'ha vist obligat a concedir quotes considerables de participació en el govern dels centres educatius als principals actors implicats: professors, famílies i estudiants, si és el cas. I, en darrer lloc, també ha hagut de replantejar-se les estratègies pel que fa a la formació professional i superior, i a la recerca, amb vista a concedir un lloc protagonista als agents econòmics.³¹

L'evolució més recent dels sistemes educatius dels països comunitaris apunta a la consolidació del nou paradigma de l'*accountability*. La principal implicació d'aquest nou paradigma és un canvi substancial en les fórmules de govern i de gestió dels sistemes educatius per a donar cabuda a l'auditoria participativa i al retre comptes. I això tant perquè en la mesura que es tracta de mecanismes de control del poder són exigències de la democràcia, com pel fet que, sense elles, no hi ha cap mena de possibilitat d'avaluar els progressos que en matèria de qualitat de l'educació tant es demanen des de tots els sectors implicats. La privatització, finalment, apareix, més que no pas com un *desideratum*, com un referent: les qualitats i l'*ethos* de l'allò privat, es diu, han de servir de punt de referència obligat en la gestió de la cosa pública.

En aquesta evolució, en la qual les notes dominants són de tarannà econòmic i tecnocràtic, no s'hauria de descartar la possibilitat d'una reacció que, tard o d'hora, pretengués recuperar per al debat sociopolític i pedagògic el lloc just i adient que han d'ocupar els valors personals i socials en el procés educatiu, que avui, paradoxalment, són allò menys valuós en termes de mercat i allò més difícilment avaluable.

31. Aquesta és una qüestió de gran actualitat i molt controvertida, per la qual cosa és més objecte d'articles que no pas de llibres. En aquest sentit, però, els dos millors llibres que analitzen aquesta qüestió són el de Mark B. Ginsburg, *Understanding Educational Reform in Global Context. Economy, Ideology and the State*. Nova York: Garland, 1991 i el de M. Granheim, M. Kogan i U. Lundgren, *Evaluation as Policymaking*. Londres: Jessica Kingsley, 1990. Ambdós llibres introdueixen el tema des d'una perspectiva comparativa i que presenta alhora diferents estudis de casos.