



Calidad, evaluación de la calidad y trabajo colectivo

Por *Ana Espinoza* y *Patricia Sadovsky*

El término *calidad* puede albergar interpretaciones muy diferentes. En el marco de esta diversidad amplios sectores de la opinión pública parecen ganados hoy por la certeza de que el *remedio* para la *enfermedad* que ataca al sistema educativo es la implementación de un operativo de evaluación que actuaría -debido a su carácter punitivo- *sancionando al responsable del mal que nos aqueja*. Encontrar culpables no es -lo sabemos todos- una acción orientada a transformar. Efectivamente, culpabilizar individualmente a los docentes -que no enseñan- estigmatizar a los jóvenes -que no quieren aprender- son diagnósticos que *calman* pero que no permiten explicar en profundidad todas las complejidades que atraviesan hoy a la institución escolar. Llamemos la atención sobre la operación -de escaso fundamento pedagógico- de hacer recaer la evaluación sobre los sujetos -docentes y estudiantes- en lugar de centrar la mirada en el funcionamiento del sistema en el cual se inscriben los procesos del enseñar y del aprender.

Con menos ingenuidad y más cinismo, un sector de la sociedad denuncia que los jóvenes y sólo ellos tienen la responsabilidad de adaptarse mansamente a lo que la escuela propone al tiempo que saben que existe *otra escuela* que ofrece la posibilidad de un trabajo intelectual autónomo que está reservada a las élites.

Frente a la crisis otra reacción – bastante difundida- es el impulso de volver a *aquella* escuela de *excelencia* que supimos tener en la que disciplinadamente los estudiantes acataban lo que se suponía una formación valorada. Vale la pena detenerse en los alcances de esta idea. Por un lado evidencia una dificultad para imaginar algo diferente de lo que ya existe o, mejor dicho existió. Quienes añoran la vieja escuela parecen pensar: *si antes aprendíamos y ahora nadie aprende nada, volvamos a lo que antes funcionaba*. Se desconoce de esta manera que aquello que *funcionaba* corresponde a un modo acrítico de conocer caracterizado por la reproducción de lo elaborado fuera de la escuela y se insertaba en una sociedad esencialmente diferente de la actual, entre otras muchas razones porque la escuela era el único ámbito de distribución de información y porque el derecho a estudiar estaba reservado a un sector privilegiado.

Podríamos pensar la oposición entre la escuela histórica que hoy está en crisis y la escuela que anhelamos en términos de reproducción versus producción de conocimiento ¹. ¿Qué queremos decir?

El tipo de conocimiento que ha atravesado la escuela que hoy está en crisis es la cara visible de un conglomerado de ideas que operan de manera solidaria y que explican su permanencia sostenida en la escuela. Efectivamente, la visión positivista de la ciencia predominante en el siglo XX -según la cual su producción describe el mundo de manera *objetiva* acercándose cada vez más a la *realidad*- es consistente con una concepción en la que el sujeto accede a *esas* descripciones del mundo al

¹ Es claro que la oposición puede resultar forzada: toda producción implica un diálogo con la cultura ya instalada; en este sentido toda producción implica una re-producción lo cual a su vez comporta instancias de reproducción.

tomar contacto con ellas y puede interpretarlas de manera unívoca independientemente de sus propias ideas. La ilusión positivista permitió también concebir que es posible utilizar un lenguaje *neutro* para transmitir un *conocimiento neutro*, independiente de los intereses y valores humanos, sociales, políticos e ideológicos.

Es desde esta mirada que la escuela pudo sostener que un experimento *muestra*, que un texto declarativo *explica*, que su lectura admite una única interpretación correcta, que todo hecho tiene *causas* y *consecuencias* determinantes y determinadas, que el lenguaje –en particular el de la ciencia- está libre de ambigüedades, que una definición permite atrapar el significado de un concepto, que la resolución correcta de un conjunto de ejercicios implica el aprendizaje de un tema. En la medida en que los alumnos – pero también los docentes- no están habilitados para participar con sus propias ideas en la elaboración de aquello que tienen que *aprender* quedan excluidos como sujetos intelectuales con derecho a opinar. En este marco cualquier intervención genuina pero *lejana* de la oficialmente esperada se interpreta como falta de comprensión. La mayoría de los jóvenes paga el esfuerzo de adaptación que este funcionamiento supone con la renuncia – obviamente inconsciente- a pensar de manera autónoma. Unos pocos tienen el privilegio de poder hacerlo fuera del sistema escolar. Notemos que la idea de que alumnos y docentes puedan tomar un papel activo con relación a las cuestiones que se elaboran dentro del aula resulta inconcebible en esta perspectiva. Es evidente el carácter simultáneamente elitista (el conocimiento es patrimonio de otros que son invisibles desde la escena de la clase) y alienante (hay que renunciar a las propias ideas) implicado en la descripción que acabamos de hacer. Si bien reconocemos que son muchas las variables que intervienen en la crisis de la escuela, ubicamos en este proceso un componente central que fue erosionando su legitimidad.

Es claro que si el papel de los docentes es poner a los alumnos en contacto con ideas ya elaboradas sin introducir una mirada personal y crítica, el trabajo docente puede ser **individual** porque se reduce a comunicar un texto y porque no está sometido a la exigencia de armar un escenario en el que los estudiantes aporten sus ideas para trabajar alrededor de una problemática que se les plantea; no está sometido a la exigencia de incorporar dichas ideas a la discusión y ponerlas en relación con las versiones más formalizadas del conocimiento ya elaborado en la cultura.

Es claro también que, bajo el supuesto de que la enseñanza de un cierto contenido genera la misma escena en todas las aulas ya que no se incorporan en ella las marcas personales de los actores -alumnos y docentes- no tiene interés considerar la clase como un ámbito que vale la pena estudiar.

Esta idea de la enseñanza **como acto individual** (el docente sólo reproduce un texto) y en algún sentido **privado** (no está en el horizonte ofrecerla a la mirada de los compañeros) es consistente con la concepción de conocimiento fundada en el positivismo que acabamos de reseñar. El dicho *cada maestrillo con su librillo* -que genera la doble ilusión de hacer creer que los docentes están eligiendo lo que, *en realidad*, ya está predeterminado y de que pequeñas variaciones de estilo suponen cambios sustantivos cuando, *en realidad*, dejan intacta la concepción de conocimiento- sintetiza en lenguaje popular la idea que acabamos de expresar.

Ahora bien, adherimos a una posición epistemológica según la cual el proceso de producción de conocimiento, en tanto creación o recreación, es social porque requiere de la interacción con otros, necesita de la reflexión crítica de las ideas concebidas por uno mismo y por los demás, precisa de la valoración de esas ideas no como errores o desajustes sino como despliegue de posibilidades. Es también histórico-cultural ya que sus búsquedas, sus problemas, sus preguntas están permeadas por las creencias, los valores, los saberes, las concepciones, los consensos en la sociedad de un cierto momento. Este modo de entender la producción no es privativa de la comunidad científica como tampoco lo es el derecho y la posibilidad de producir conocimiento. Entre las muchas instituciones potencialmente productoras nosotros ubicamos la escuela y con ese movimiento asumimos un deseo y una responsabilidad. Pero esto implica una ruptura sustancial con muchas de las características del dispositivo escolar -solidarias entre sí- que no está concebido para la producción de ideas por parte de los sujetos que en ella habitan. Efectivamente, cuando se concibe que *un* grupo de alumnos

aprende en *un* determinado momento *una* cuestión a partir de *la* explicación del docente, es muy difícil que aflore la diversidad de perspectivas propia de la producción de conocimiento. Asimismo la pretensión de controlar de manera *objetiva* a través de *un* examen los aprendizajes de los estudiantes restringe de manera drástica tanto la complejidad como el tipo de conocimiento que se valoriza y que por lo tanto se trata. En este marco se comprende que se prioricen, por ejemplo, la repetición de enunciados, la realización de cálculos, la memorización de datos y no se jerarquicen, por ejemplo, la elaboración de argumentos o la producción de ideas propias, en el marco de procesos interactivos. La evolución de los estudiantes con relación a estas últimas capacidades no podría “medirse” a través de una prueba.

Si, como venimos argumentando, la imposibilidad de concebir la escuela como ámbito de producción encuentra un fuerte obstáculo en las características de un dispositivo construido socialmente como es la escuela, ¿no resulta desmesurado pretender que se modifique por la voluntad individual de sus actores?

Estamos pensando las clases como espacios de producción de ideas que emergen cuando los estudiantes enfrentan de manera conjunta el desafío de abordar problemáticas con los recursos que tienen. Cuando ello ocurre afloran con respecto a un tema muchas más relaciones que las que tradicionalmente están preconcebidas como parte de la enseñanza de ese tema. La multiplicidad de ideas asociadas al mismo excede completamente la imagen históricamente instalada -y naturalizada- en la escuela. Esta perspectiva disuelve la habitual separación entre *el qué* y *el cómo* en tanto el recorrido que efectivamente se desarrolla en las aulas va configurando los significados que se van construyendo con relación a una cuestión. ¿Cómo se concibe ese recorrido? Comenzamos por reconocer que es ineludible producir nuevos conocimientos que nos permitan desarmar modos de pensar el aula profundamente instalados y esto requiere de un proceso de construcción social. Los docentes necesitamos participar de espacios colectivos de trabajo para darle existencia a un proyecto que no está predeterminado, que no está instalado, que es a producir. ¿Cuál es el contenido de estos espacios de trabajo? Centrada la intención en alumnos que producen, concebir un proyecto específico de enseñanza comporta analizar posibles problemas para plantear a los estudiantes, anticipar las estrategias que ellos podrían poner en juego e interpretar las concepciones que subyacen a las mismas, pensar los debates que se podrían promover y las generalizaciones que se podrían hacer. De esta manera se va delineando una perspectiva en la que el axioma *todos pueden* deja de ser un ideal utópico para adquirir una *carvadura* sustentada en las posibilidades efectivas de los alumnos y de los docentes. Planificar procesos como los que estamos describiendo será el resultado de una elaboración que requiere de la confrontación de ideas, de la coordinación de perspectivas, asuntos que son inherentemente sociales y que por lo tanto requieren de los otros para suceder. Señalemos al mismo tiempo que dirigirse hacia la concreción de estos espacios colectivos de trabajo requiere de políticas públicas fuertemente orientadas a ese fin. Asimismo, en tanto proceso exploratorio de nuevas posibilidades, aquello que se delinee como proyecto pedagógico en el colectivo de docentes necesitará ser estudiado por los docentes en sus aulas y repensado o validado en un posterior análisis colectivo. Nuevamente, se modifica la tarea de enseñar que ahora comporta la inclusión de preguntas cuyas respuestas podrán elaborarse a partir de la reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje efectivamente ocurridos. Concebir el aula como objeto de estudio es pensarla como un espacio público observado -también- por los compañeros de trabajo que comparten la tarea.

La descripción anterior en la que esbozamos el aula como espacio de producción y el trabajo colectivo como condición de posibilidad para su existencia definen rasgos esenciales de una educación de calidad. Este es nuestro punto de vista. Bajo este encuadre compartimos la necesidad de que la educación sea evaluada con un sentido formativo a través del cual se obtengan elementos para modificar y mejorar el funcionamiento del sistema de enseñanza como un todo y de cada escuela. Ahora bien, ¿quiénes *producirían* esa evaluación? Y, ¿en qué consistirían las acciones que la configurarían?

Tergiversaciones alrededor de *la* evaluación

Decíamos al comienzo que el término *calidad* alude a significados muy diversos. Otro tanto ocurre con *evaluación*. Suponer que existe una interpretación compartida de estos términos es ingenuo -mirada benévola- o directamente malintencionado. Sea uno u otro el caso, al simular que todos hablamos de lo mismo se hace referencia a la institución escolar actual -imagen desdibujada de la que supo ser- y en ese acto se la confirma omitiendo la necesidad -la obligación- de concebir y de implementar una escuela acorde con las profundas transformaciones de todo tipo que afectan nuestra sociedad.

Apoyados en el sentido común gran parte de la sociedad piensa que "pasar bien un examen" es equivalente a "saber" y "desaprobar" es no saber. Es así como los exámenes escritos se interpretan como modos *objetivos* de atrapar a través de un número el conocimiento que una persona tiene *disponible*: si sacó 10, sabe mucho; si sacó 5, ¿será que sabe la mitad? Tal vez quien sacó 5 -no podemos saberlo pero podría ser- *gastó* tiempo en elaborar sus respuestas, en pensar un modo de comunicarlas en lugar de *reaccionar eficientemente* al estímulo de la consigna, como usualmente se espera. Es claro que lo que acabamos de decir tiene aire de provocación. En realidad, la idea de reaccionar eficientemente es consistente con la versión declarativa del conocimiento que mencionamos más arriba y es esto lo que nos interesa resaltar: lo que una prueba escrita permite evaluar es apenas un parte -y no la más valorada- de lo que anhelamos para nuestros jóvenes .

Las pruebas de calidad usuales (las pruebas pisa o similares ya que las evaluaciones internacionales han generado un patrón que se reproduce en diferentes países y en distintas jurisdicciones dentro de un país) replican los supuestos que acabamos de delinear: la realización exitosa de un conjunto de ítems de respuesta cerrada "mide" algo llamado "calidad de la educación". Para empeorar el panorama, como esa medición constituye el único indicador de calidad si se cambiara la prueba, cambiarían los resultados, cambiaría la medida de nuestra calidad.

Notemos que pruebas de calidad **evalúan con relación a un formato normalizado de los saberes**: en este caso también los alumnos, cualquiera sea la manera en la que han aprendido, tienen que reconocer de manera más o menos inmediata las herramientas necesarias para emitir una respuesta que debe coincidir con la interpretación "oficial" del saber. Cualquier otra respuesta apoyada en un sistema coherente y organizado de ideas pero diferente de la esperada se descalifica. Esto es contradictorio con la concepción que se promueve desde las políticas públicas a través de los diseños curriculares en la que se plantea dar lugar a procesos originales de los estudiantes, se alientan las múltiples miradas sobre los problemas y se considera que estas prácticas constituyen un aspecto fundamental en la formación de un sujeto crítico. Si las pruebas cobraran peso se estaría alentando una enseñanza que, para asegurar el éxito de los alumnos, se restringiría a esos formatos estandarizados. La consideración nos lleva a pensar que no se estaría evaluando los posibles efectos de la política pública sino instando a su no implementación.

Hacia la construcción colectiva de procesos formativos de evaluación

Entendemos que los procesos de evaluación deberían responder no sólo a la necesidad de que se conozcan los efectos de las políticas que se implementan sino también a los interrogantes que se formulan los sujetos de la institución escolar. Es claro que el surgimiento de tales interrogantes se inscribe en el contexto del trabajo colaborativo sin el cual es difícil que emerjan preguntas genuinas dirigidas a repensar las propias prácticas. Se trataría de instancias de producción en las escuelas que abarcarían, entre otros elementos, registros de clases, seguimiento de producciones de estudiantes individuales y grupales, orales o escritas, análisis de la implementación de proyectos y de estrategias de inclusión para el progreso de todos los alumnos... Estamos pensando necesariamente en evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Para hacer viables procesos de este tipo sería imprescindible que las políticas públicas generaran condiciones de tiempo, espacio y organización del trabajo y que ofrecieran orientaciones concretas para llevarlos a cabo. O sea, inscribimos los procesos evaluativos en una estrategia de articulación entre políticas públicas que generan las

condiciones y los orientan, y la producción específica en cada institución. Los datos recogidos deberían servir para revisar las estrategias de la institución y también deberían formar parte de la información que releva el sistema.

Desde este marco en el que entendemos los procesos de evaluación como instancias de producción de conocimiento sobre el funcionamiento institucional, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes objetamos el valor de las pruebas escritas como únicos elementos que brindarían información sobre la *calidad de la educación*.

Suteba 