

# LA PERSPECTIVA POLITICO PEDAGOGICA DE LA EVALUACION DE CALIDAD: UNA PROPUESTA EN MARCHA\*

VILMA PRUZZO  
DE DI PEGO\*\*  
RAÚL STEFFANAZZI\*\*\*



\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la Cátedra de Didáctica en la Facultad de Humanidades y Directora del Instituto Interdisciplinario para la Investigación en Ciencias de la Educación de la UNLPam.

\*\*\* Ingeniero Agrónomo. Profesor Adjunto de la Cátedra de Práctica Agronómica e Investigador en la Facultad de Agronomía de la UNLPam.

## Introducción

La evaluación de la calidad de la educación, ha concentrado el interés de las universidades argentinas, desde que se la promoviera a partir del discurso oficial, hoy legitimado por los marcos legales correspondientes. Sin embargo, queremos reafirmar la idea de que la misma no constituye una perspectiva nueva en la educación sino que, con otras vestimentas lingüísticas, tiene su historia en el pensamiento pedagógico. Por ejemplo, el movimiento de la *Reforma Universitaria* puso de relieve la magnitud con que los actores sociales podían luchar por mejorar la universidad y evaluar críticamente su realidad, leer el fracaso y exponer las bases del cambio. La idea de evaluación no estuvo explicitada como tal, pero estuvo presente históricamente en el seno de la práctica universitaria. Por eso el especialista Díaz Barriga (1992), considera el término "calidad" referido a la educación, como un **neologismo** que se implanta en nuestro ámbito tomado de la problemática industrial en su búsqueda de evaluar la calidad de los productos fabricados.

Ante esta situación, los docentes universitarios han tenido, por lo general, dos tipos de reacciones características.

Algunos, tal vez concentrados con ingenuidad en la necesidad de cambio, han asumido la propuesta de buscar indicadores válidos y objetivos para evaluar la calidad. Ni siquiera se han problematizado por discutir y analizar

\* Ponencia de las Jornadas sobre realidad y perspectiva. Fundación Educar. Mendoza 1995. Facultad de Agronomía, Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.

el concepto mismo de la calidad.

En cambio, desde las perspectivas críticas se han levantado voces para expresar la necesidad de establecer el debate crítico en el ámbito universitario.

Nos parece válido instalar la problematización de lo que aparentemente se presenta como una realidad sin fisuras: **la calidad educativa**. Sin embargo, también nos preocupa que esa problematización pretenda afianzarse en la imaginación teórica, despegándose de la realidad. Enorme riesgo, que podría reconocerse como la huida del campo de lo práctico que avizoró Schwab (1960) al anunciar que el campo del currículum estaba moribundo, por su inveterada confianza en la **teoría**.

Por eso optamos por otro camino crítico: el de la investigación centrada en la transformación de la práctica educativa universitaria, y a la vez, en la generación de conocimiento. Nuestra tarea comienza en un proceso cooperativo de transformación curricular en la Facultad de Agronomía (1989). En la actualidad se está desarrollando la propuesta curricular, y nuestra investigación "Evaluación de calidad: implementación de las Prácticas Agronómicas", se ha centrado en esa innovación curricular, incorporada desde el primer año de la carrera. Se ha potenciado la producción de propuestas por parte de los sujetos involucrados que en actitud dialógica emplean la evaluación como apoyo para el perfeccionamiento de su práctica educativa. La calidad no se instaura desde recomendaciones gestadas en el nivel de conducción o en el exterior de la institución, sino desde la propuesta compartida del sujeto pedagógico de la institución.

### *Curriculum, calidad educativa y profesionalización*

La primera necesidad que se plantea desde nuestra perspectiva, consiste en abandonar dos representaciones sociales muy difundidas: la del currículum, como un Plan elaborado desde el nivel de conducción, y la de los docentes como agentes técnicos de su aplicación, concepción típica de las propuestas curriculares técnicas. Por eso, en el mismo inicio de nuestra tarea compartida desde 1989, se partió de la necesidad de que los sujetos pedagógicos asumieran el protagonismo del cambio.

De esta manera, **la calidad educativa**, no depende de cambios arbitrarios generados desde el exterior de la práctica sino desde el sujeto pedagógico mismo. Stenhouse (1987), ya hace más de una década afirmaba que "los estudiantes se benefician de los currícula no tanto porque modifican su instrucción, como porque mejoran a los profesores". (Stenhouse, 1987: 103). En nuestra investigación, por lo tanto, nos hemos centrado especialmente en la mutación crítica del rol docente y hemos empleado como estrategia de acción un proceso de autorreflexión crítica sobre la práctica a través de la evaluación.

Por lo tanto se ha invertido la perspectiva habitual: no se mejora la **calidad educativa** porque cambiemos el currículum sino porque a través de la profesionalización

del docente, éste se hace capaz de someter a prueba las propuestas hipotéticas del currículum y se transforma por ende en investigador de su propia práctica.

En este momento de nuestra investigación, nos encontramos en el tercer año de implementación de la nueva propuesta curricular, en un proyecto de cambio que enfoca: a la **institución universitaria** y sus propias posibilidades de distribución del poder; al **docente**, su profesionalización y la transformación crítica de la enseñanza, y al **alumno** como sujeto con poder instituyente.

### *La formación de profesionales críticos*

No se nos escapa la influencia en nuestra tarea, del **currículum oculto**, aquél que va en contra de lo que explícitamente se afirma desde el currículum oficial, y que actúa con fuerza en el ámbito institucional. Desde lo oculto, las fuerzas conservadoras pueden seguir insistiendo en la socialización de los estudiantes para que se **adapten** sin resistencias al sistema imperante.

"La estructura, organización y contenidos de la enseñanza contemporánea dotan a los estudiantes de las necesidades de personalidad requeridas en la fuerza de trabajo estructurada burocráticamente y jerárquicamente organizadas." (Giroux, 1990: 78)

Por eso los teóricos que asumen una perspectiva sociológica crítica radical han considerado a la institución escolar como una institución que se preocupa de la inculcación ideológica, de la legitimación de la desigualdad y de la reproducción de la estratificación social.

Proyectando las palabras de Giroux hacia la formación de especialistas en agronomía, el currículum oculto, actuaría para responder, a través de la educación, a los grupos hegemónicos de poder, dejando a los egresados sin posibilidades críticas para advertir, por ejemplo, la implicancia social de su profesión en la alimentación de la humanidad y en la sustentabilidad de los suelos.

Desde la propuesta oficialmente aceptada (el currículum prescripto por la UNLPam para la Facultad de Agronomía) se estaría dispuesto a preparar a los jóvenes para acceder a la sociedad con habilidades que le permitan reflexionar críticamente sobre el mundo e **intervenir en él para transformarlo**. Nuestra tarea intenta, en ese marco, alentar esta propuesta de formación de estudiantes críticos, capaces de operar sobre la realidad con autonomía y libertad de pensamiento y de escoger y cuestionar de manera eficaz, hechos y situaciones en el ámbito del trabajo, la política, la cultura, las relaciones personales y la economía.

Para que nuestra propuesta no se transforme en simple retórica, produjimos un cambio marcado en las relaciones sociales hacia el interior de la Cátedra (docente-alumnos; alumno- alumno), y se generó un espacio de deliberación y producción entre especialistas de la Casa.

Las relaciones sociales que se establecieron en la práctica educativa, sin ignorar la fuerza asimétrica del poder, han permitido su distribución democrática, aun-

que esto implica también la presencia de la autoridad, por eso no hablamos de autogestión sino de co-gestión educativa.

Elegimos el proceso de evaluación co-gestivo como espacio en que alumnos y docentes de distintas especialidades se implican en la situación de comprender y transformar el proceso de enseñanza aprendizaje.

A la vez, la misma tarea, involucra a los sujetos en relaciones sociales que potencian su propia autonomía: se puede opinar sobre la tarea docente para mejorarla, y en este espacio en que el profesor cede poder al estudiante, no hemos constatado agresiones ni descalificación a la tarea docente. El alumno mismo se compromete en la acción y su propio accionar lo prepara para operar críticamente ante nuevas situaciones. Lo que para las pedagogías críticas, se presenta como una educación para la emancipación.

### *Evaluación interna, evaluación externa*

Nuestra propuesta no sólo atiende al logro de la autonomía por parte de los alumnos, que en el proceso de juzgar van aprendiendo sus posibilidades para instaurar nuevas formas de diálogo con sus profesores. Se apunta también a la liberación de los docentes.

“Un interés emancipador significa la emancipación de la opresión de la evaluación externa...El lugar del control de los juicios acerca de la calidad del trabajo radica en los participantes de la situación de enseñanza aprendizaje y no en otra parte”. (Grundy, 1992: 176).

En nuestra propuesta, son los sujetos pedagógicos (en el aula) los implicados en la evaluación de la calidad de los procesos. Si ellos asumen la co-gestión y elaboran teóricamente sus pautas de evaluación de calidad, la misma institución puede asumirlas y evitar que desde el exterior se las establezcan.

¿Cuáles son los riesgos que avisamos? La presencia siempre vigente del *curriculum oculto*. Las fuerzas conservadoras, pueden generar formas alternativas de evaluación que desde el exterior del aula esterilice cualquier proceso de co-gestión y divida a los sujetos del acto pedagógico con el consiguiente fracaso del esfuerzo de transformación. (Nada se cambia desde **afuera**.) Las fuerzas conservadoras pueden usar el poder de la evaluación para que en lugar de potenciar el cambio académico, se potencien estructuras administrativas de control formadas por los mismos docentes.

En este caso ya no interesa promover la producción intelectual de todos los miembros de la comunidad, interesa distribuir poder a unos sobre otros y legitimar los controles que los propios pares pueden llegar a ejercer. Las relaciones sociales democráticas se transforman en relaciones de dominación (Sujeto burocrático sobre sujeto académico). Se interrumpe la acción comunicativa y la producción intelectual, se instala el conflicto y se neutraliza cualquier posibilidad de cambio. Triunfaría así, el

*curriculum oculto*, aquel que propicia conductas opuestas a lo que explícitamente propone el proyecto

### *La evaluación en una perspectiva de cambio*

En un sentido amplio, que abarca tanto la evaluación de los aprendizajes, como la calidad del desarrollo curricular, se considera la evaluación como un **proceso en el que a través de medios específicos se obtiene información procedente de numerosas fuentes** que permiten la asignación de significados a partir de los cuales se toman las decisiones técnico pedagógicas pertinentes.

Si acotamos el concepto a la evaluación del alumno se la considera : **a) como un proceso inescindible de la enseñanza; b) que aporta información útil para la comprensión de la situación; c) y orienta la toma de decisiones técnico pedagógicas.**

Comparemos esta caracterización, con nuestro uso habitual de la evaluación en la Universidad:

a) ¿En la práctica universitaria la evaluación es un proceso inmerso en la enseñanza, o una etapa que corta en un momento dado, la enseñanza? Pensemos en nuestros exámenes parciales o finales que controlan el aprendizaje hasta un momento determinado con fines de acreditar la aprobación o desaprobación de la cursada o la promoción. Si éste es el rol asignado a la evaluación, evidentemente se la está concibiendo como una **etapa** que corta el proceso de enseñanza, un alto en la tarea de enseñar. Nuestra propuesta, en cambio, la concibe como parte de la enseñanza, por eso a cada tarea práctica, por ejemplo, se la hace evaluar por los alumnos, para que aporten datos acerca de qué aspectos les resultaron positivos, y por qué; cuáles los consideran negativos; qué suprimirían; qué agregarían, etc. Esta información se recoge y sobre ella se reflexiona a fin de decidir si es necesario o no introducir modificaciones en la enseñanza. En este caso la evaluación enfoca a la práctica curricular, y su información puede aportar datos para comprenderla e introducir mejoras en la misma.

Se está definiendo también a la evaluación desde una perspectiva política porque se la concibe como ejercicio de poder, sólo que en este caso es un poder democrático, en el que la palabra del alumno asume poder instituyente, no como contrincante del docente sino como colaborador activo en una propuesta de cambio. Sus aportes permiten evaluar desde el aprendizaje: son ellos los que nos suministran datos sobre sus construcciones mentales o su personal manera de articular sus esquemas previos al nuevo material de aprendizaje. De esta manera, se le posibilita al alumno hacerse conciente de la causa misma de una dificultad y todo el aprendizaje se transforma en un acto conciente y activo, incluso para transformar el propio pensamiento. Se va guiando al alumno de la heteroevaluación a la autoevaluación de sus propios procesos de aprendizaje, como forma explícita de aporte a su emancipación.

b) La recogida de información se transforma en un

aspecto fundamental en el proceso de evaluar porque es la fuente para la comprensión de lo que sucede en el aula. No se la usa para calificar sino para **comprender el proceso educativo**. Tanto en la evaluación del aprendizaje como en la de la práctica curricular, la información que se recoge debe provenir de diversas fuentes. En nuestro caso, en la evaluación de la práctica curricular, por ejemplo, las Prácticas Agronómicas conducidas por los Ingenieros Agrónomos se **graban** en cassettes. Otra información se recaba a través de **encuestas** solicitando la opinión de los alumnos sobre cada una de las Prácticas (evaluación actitudinal- individual), o a través de un **informe de síntesis** sobre los aspectos teóricos desarrollados (evaluación cognitiva individual), así como **exposiciones de grupos en plenarios** (evaluación socio-cognitiva grupal). Finalmente un analista externo **entrevista** a cada uno de los docentes a cargo de las Prácticas. Toda esta información proveniente de distintas fuentes y recabadas con distintos instrumentos, se contrasta por el sistema de triangulación para ser valorada por el investigador con el fin de comprender el proceso. En este sentido la evaluación, en nuestra tarea de investigación acción se constituye en acto de conocimiento.

c) Finalmente se señala que desde nuestra perspectiva, la información recabada se emplea en la toma de decisiones técnico pedagógicas, aspectos que algunos especialistas consideran característico de las propuestas técnicas. Al deshechar las instancias puramente teóricas, introducimos en la vida misma del aula y reivindicar al docente que debe en la práctica deliberar ante las situaciones y tomar decisiones fundadas en sus juicios morales, se produjo una desvalorización marcada de lo técnico o racional. En nuestra propuesta queda claro que la sólo intencionalidad de obrar correctamente por parte del docente no garantiza poder brindar ayuda al estudiante. Por eso rescatamos la perspectiva técnico pedagógica, para evitar que las decisiones sean deliberaciones azarosas, y se funden, en cambio, en elementos teórica y metodológicamente fundados.

Habitualmente se emplea la información recabada en los exámenes para poner una nota o un aprobado. En nuestra perspectiva, en cambio, se recoge información con una doble función. En primer lugar, para suministrarla al alumno, a fin de involucrarlo en su análisis y posibilitar en el caso de que sea necesario la toma de conciencia sobre los errores detectados para que pueda reconstruir las nociones. Por eso hablamos del error constructivo. Por ejemplo, se devuelven todos los informes y monografías que no han sido aprobados, con **indicaciones** explícitas sobre lo que debe ser reconstruido por el alumno. La segunda función de la recogida de información es la de proveer datos al docente sobre su propia práctica para comprenderla, detectar los posibles obstáculos y reconsiderar aspectos que lo lleven a transformarla.

### **Las características de la evaluación**

Retomamos el viejo concepto de Scriven, y llamamos

**evaluación formativa** a aquella que nos brinda información sobre el proceso de aprendizaje y que necesariamente emplea la **corrección** minuciosa para detectar errores constructivos (porque a partir de ellos el estudiante realiza actividad complementaria para reconstruir nociones). La diferencia que se establece con otros usos dados a la evaluación formativa es que en nuestro caso se hace desde el **aprendizaje** del alumno y no desde la enseñanza. Porque si en realidad se tiene una concepción activa del aprendizaje, no sólo hay que detectar el error sino analizar las causas. En este sentido, desplazar el interés desde los síntomas ( el error) a la etiología (las causas del mismo).

Al evaluar desde la enseñanza sólo basta señalar el error, mientras la propuesta desde el aprendizaje consiste en indagar sobre las causas del mismo y en suministrar rápidamente la información al alumno. Por ejemplo: ¿los errores detectados en un informe son causados por dificultades sintácticas o están centradas en la atribución de significados (comprensión de textos)?

De esta manera hacemos efectiva, desde la evaluación, nuestra concepción del aprendizaje como esfuerzo personal y activo para vincular los propios esquemas mediadores del sujeto con el nuevo material de aprendizaje. Si la evaluación no le brinda información al sujeto acerca de sus construcciones erróneas, no tendrá elementos para reconstruir conceptos, procedimientos o actitudes. La toma de conciencia sobre las propias dificultades es el acto inicial con que un sujeto activo puede reconstruir el aprendizaje.

Si se reflexiona sobre la forma de "corregir" los trabajos prácticos o parciales, en la Universidad, se advertirá que, en general, el trabajo se aprueba o desaprueba, consigue una nota media (seis) o una nota alta (ocho) pero nunca se especifica cuáles han sido las causas por la que se ha arribado a ese resultado numérico o calificativo. Se evalúa, entonces desde la enseñanza, y en este caso durante la **evaluación**, se compara el desempeño del alumno con los esquemas mediadores del docente, y si en esa comparación no han alcanzado el nivel deseado por el docente sobreviene el desaprobado que signa el fracaso del estudiante.

La evaluación sumativa que rescatamos a pesar de sus limitaciones, desde nuestra propuesta, es aquella que se realiza en un momento dado del proceso de aprendizaje y que tiene como finalidad la acreditación. Y en este sentido, pierden vigencia las críticas a la evaluación calificativa si se tiene en cuenta que la misma responde a una exigencia social, pues sólo a partir de ella es posible otorgar el certificado que legitima ante la sociedad el dominio de un cuerpo de saber.

En nuestra propuesta se tiende a limitar los riesgos emergentes de la evaluación sumativa para el sujeto, porque al decir de Perrenoud (1992), la misma fabrica una realidad, la del fracaso, que luego se legitima institucionalmente. Por eso desde el inicio de la tarea compartida el alumno conoce las pautas de acreditación lo que le permite ir construyendo procesualmente la tarea

final. Por ejemplo, la tarea con que se acredita el Módulo 2 se presenta al inicio del Módulo: debe realizarse el seguimiento de una parcela del campo de la Facultad durante todo el año, llevando el registro correspondiente. Con los datos recabados se deberá presentar un informe final, aplicando todo el cuerpo conceptual del Módulo, pero enfocado en la evolución de la parcela.

En este caso, la vieja evaluación sumativa como corte arbitrario en la enseñanza para la acreditación, se modifica para articularla al proceso de construcción de significados.

### ***Evaluación para el cambio***

Desde nuestro proyecto se ha concebido la posibilidad de lograr una contribución teórica al campo de la evaluación de la calidad educativa, a través de la investigación que indaga en la práctica educativa para comprender el proceso, a la vez que impacta sobre esa realidad para producir cambios. Estos cambios dan motivo al

reinicio de la actividad crítica en una espiral que vincula acción, reflexión y producción.

El mismo proceso evaluatorio asume una perspectiva política al concentrarse en un uso democrático del poder devolviéndosele poder instituyente al sujeto alumno. Docentes y alumnos en cogestión evalúan y se evalúan en la búsqueda de mejorar el proceso a la vez que afirman sus posibilidades de emancipación.

### ***Bibliografía***

- Díaz Barriga, A. 1992. *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Giroux, A. 1990. *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Paidós.
- Grundy, S. 1992. *Producto o Praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- Perrenoud, P. 1990. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, R. 1987. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

