

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Evaluación de la educación:
¿producción de información para orientar
y sustentar las políticas educativas?



Avaliação da educação:
*produção de informação para orientar
e sustentar as políticas educativas?*

Educación en valores ■ *Educação em valores*

Educación artística ■ *Educação artística*

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Evaluación de la educación:
¿producción de información para orientar
y sustentar las políticas educativas?

Avaliação da educação:
*produção de informação para orientar
e sustentar as políticas educativas?*



CAEU

Patrocinado por:

Fundación **Santillana**

© OEI, 2010

Evaluación de la educación: ¿producción de información para orientar y sustentar las políticas educativas?

Avaliação da educação: produção de informação para orientar e sustentar as políticas educativas?

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

N.º 53

Mayo-Agosto / *Maio-Agosto*

Madrid, OEI, 2010

294 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España

Tel.: (+34) 91 594 43 82 - Fax: (+34) 91 594 32 86

rie@oei.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508-X

Depósito Legal: BI-1094-1993

Imprime: Fernández Ciudad, S.L.

Ilustración de cubiertas: Bravo Lofish, Diseño Gráfico

TEMAS / TEMAS

Evaluación educativa; Educación en valores; Educación artística

Avaliação educativa; Educação em valores; Educação artística

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web o en nuestras Oficinas (ver relación en la solapa).

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante subscrição através de nosso site ou em nossos Escritórios (ver relação na orelha da capa).

Precio (incluidos gastos de envío) /

Preço (incluídos gastos de envio)

Suscripción anual / *Assinatura anual*

n.º suelto / *n.º avulso*

30 €

12,5 €

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indizada em:

REDALYC: www.redalyc.org

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRENIE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões exprimidas nos artigos assinados nem subscreve necessariamente as idéias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

Prohibida la reproducción parcial o total del contenido de este número sin la autorización expresa de la OEI.

Proibida a reprodução parcial ou total do conteúdo deste número sem a autorização expressa da OEI.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Equipo de redacción / *Equipe de redação*: Deborah Averbuj, María Kril, Linda Lehman, Andrés Viseras

Traductores / *Tradutores*: Mirian Lopes Moura, Juan Sklar, Nora Elena Vigiani

Asesor de edición / *Assessor de edição*: Roberto Martínez

Coordinadoras de este Monográfico / *Coordenadoras deste Monográfico*: Lilia Toranzos, Susana Sozzo

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ACESSOR

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*

Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÊ CIENTÍFICO

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora (Portugal)*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora (Portugal)*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos - PENTA UC (Chile)*

Luis Augusto Campistrov Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero (México)*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca (España)*

Isabel Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomas (Chile)*

Inés Fernández Mouján, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás (Brasil)*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna (España)*

María Jesús Gallego Arrufat, *Universidad de Granada (España)*

Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola (España)*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya (España)*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona (España)*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana (Cuba)*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga (España)*

Márcia Lopes Reis, *Universidad de Sao Paulo / Universidade Paulista (Brasil)*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

Miguel Melendro Estefanía, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

María de la Villa Moral Jiménez, *Universidad de Oviedo (España)*

William Moreno, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

Ángel C. Moreu Calvo, *Universidad de Barcelona (España)*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília (Brasil)*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna (España)*

Alicia M. Pintus, *Ministerio de Educación (Argentina)*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona (España)*

José Quintanal Díaz, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

Francisco Ramos, *Loyola Marymount University (USA)*

Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero (México)*

Marta Ruiz Corbella, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

José A. Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera (Chile)*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia (España)*

María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo (Brasil)*

María Alejandra Sendón, *FLACSO (Argentina)*

Marco Silva, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá (Brasil)*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)*

Fabiane Adela Tonetto Costas, *Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)*

Joan Andrés Traver Martí, *Universitat Jaume I (España)*

Pablo Valdés, *Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (Cuba)*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz (España)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Cleci Warner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo (Brasil)*



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Número 53. Mayo-Agosto / *Maio-Agosto 2010*

SUMARIO / *SUMÁRIO*

Presentación	9
<i>Apresentação</i>	11
MONOGRÁFICO: Evaluación de la educación: ¿producción de información para orientar y sustentar las políticas educativas?	
<i>MONOGRÁFICO: Avaliação da educação: produção de informação para orientar e sustentar as políticas educativas?</i>	
Introducción	15
<i>Introdução</i>	21
Pedro Abrantes, «Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto Ibero-americano»	25
Mario Yapu, «La calidad y la evaluación a la luz de la nueva política educativa boliviana»	43
João Luiz Horta Neto, «Os desafios da utilização dos resultados de avaliações nacionais para o desenvolvimento de políticas educacionais por um governo subnacional no Brasil»	65
Verónica Benavidez Ormaza, «Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación»	83
F. Javier Murillo y Marcela Román, «Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina»	97

Amparo Vilches y Daniel Gil Pérez, «El programa PISA: un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje» 121

Nidia Edith Landi y María Elena Palacios, «La autoevaluación institucional y la cultura de la participación» 155

OTROS TEMAS / OUTROS TEMAS

Maria José D. Martins e Maria João Mogarro, «A educação para a cidadania no século XXI» 185

Amaia Arriaga e Imanol Agirre, «Discursos y prácticas educativas de los museos de arte» 203

Celso F. Favaretto, «Arte contemporânea e educação» 225

Autores / Autores

Autores 239

Novedades editoriales / Novidades editoriais

Recensiones / *Recensões* 249

Libros y revistas recibidos en la Redacción /
Livros e revistas recebidos na Redação 275

Publicaciones de la OEI / *Publicações da OEI* 279

PRESENTACIÓN

El presente número de la *Revista Iberoamericana de Educación* dedica su sección monográfica a una cuestión de gran relevancia en el estadio actual de evolución de los sistemas educativos: la evaluación de la educación, desde la perspectiva de la contribución que realiza a la construcción de las políticas educativas.

En los últimos veinte años se han gestado y desarrollado un gran número de sistemas de evaluación de la educación en los países iberoamericanos, con el propósito de contribuir a la necesaria mejora de la formación que reciben los jóvenes. Para muchas personas implicadas en esa tarea, ha sido motivo de preocupación la conexión establecida entre dichos sistemas de evaluación y la construcción y conducción de políticas en el ámbito educativo.

Por ese motivo, hemos decidido dedicar un número específico a realizar ese análisis, con el objetivo de contribuir al avance del conocimiento y la práctica en dicho ámbito. Hemos invitado a Lilia Toranzos y Susana Sozzo a preparar la sección monográfica, que ellas mismas presentan con mayor detalle a continuación, lo que me excusa de hacerlo aquí. El número de propuestas recibidas ha sido muy elevado, por lo que queremos transmitir nuestro agradecimiento a todas las personas que nos las han hecho llegar. El resultado, creo, es un buen número, con trabajos de gran interés.

En la sección «Otros temas» se incluyen tres artículos relacionados con algunas cuestiones ya abordadas en números anteriores, pero que continúan suscitando interés.

El primer trabajo, de las profesoras portuguesas María José D. Martins y Maria João Mogarro, está dedicado a las perspectivas que actualmente plantea la educación para la ciudadanía, con las distintas denominaciones que pueda recibir. Las autoras analizan su concreción en el contexto escolar, a través de diversos enfoques (disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar). En su artículo proponen y analizan ocho grandes temas para la enseñanza de la ciudadanía: el Estado y la nacionalidad; la religión y las diferentes manifestaciones religiosas; las

relaciones humanas con la naturaleza y la organización socioeconómica; la estructura y el rol familiar (junto con los estudios de género); los aspectos relacionados con la salud y la seguridad; las diferentes razas, etnias y culturas; el civismo, la convivencia social y la regulación de las relaciones interpersonales; y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

El segundo trabajo, de los profesores españoles Amaia Arriaga e Imanol Agirre, está dedicado al análisis de los discursos y las prácticas educativas de los museos de arte. Para ello se centran en las ideas que dichas instituciones y los docentes tienen sobre arte e interpretación, así como en las prácticas que impulsan. En su análisis distinguen cuatro grandes maneras de concebir dicha realidad: la obra de arte como acontecimiento y representación visual y la interpretación como identificación; la obra de arte como signo o mensaje a desvelar y la interpretación como descodificación; la obra de arte como hecho intelectual, histórico y cultural y la interpretación como oportunidad para la reflexión, la crítica cultural o la comprensión crítica; y la obra de arte como materialización de una experiencia y la interpretación como cruce de experiencias y oportunidad para la construcción identitaria.

10

El tercer trabajo, del profesor brasileño Celso F. Favaretto, se centra en el análisis de la función que el arte desempeña en la educación, tanto en las instituciones escolares como a través de las actividades culturales organizadas por museos, institutos o fundaciones. En él se considera esencial acceder a la experiencia estética a través del contacto con los artistas, pensando y proponiendo mediaciones estratégicas que compatibilicen los dos términos de la ecuación: educación y arte.

Cierran el número las dos secciones habituales de «Novedades editoriales», que incluye varias reseñas de algunas obras recientes de interés, y la relación de «Libros y revistas» recibidos.

Esperamos que los lectores disfruten del número y que valoren favorablemente las contribuciones realizadas por los trabajos que lo componen. A fin de cuentas, ese ha sido nuestro propósito.

Alejandro Tiana Ferrer

APRESENTAÇÃO

O presente número da *Revista Ibero-americana de Educação* dedica sua seção monográfica a uma questão de grande relevância no estágio atual da evolução dos sistemas educativos. Trata-se da avaliação da educação, a partir da sua contribuição para a construção das políticas educativas.

Nos últimos vinte anos surgiu e desenvolveu-se um grande número de sistemas de avaliação da educação nos países ibero-americanos, com o propósito de contribuir à necessária melhoria da formação dos jovens. Para muitas pessoas implicadas nessa tarefa, constitui motivo de preocupação a conexão estabelecida entre esses sistemas de avaliação e a construção e a condução de políticas no âmbito educativo.

Por este motivo, decidimos dedicar um número especial de análise da avaliação educativa, de modo a contribuir para o avanço do conhecimento e da prática desta tarefa. Convidamos Lilia Toranzos e Susana Sozzo para preparar a seção monográfica, que, a seguir, elas mesmas apresentam com mais detalhes, o que me exime de fazê-lo aqui. O número de propostas recebidas foi muito elevado, pelo qual gostaríamos de transmitir nosso agradecimento a todas as pessoas que nos responderam. O que resultou, creio eu, foi um bom número, com trabalhos de grande interesse.

Como é habitual, a seção «Outros temas» inclui alguns trabalhos que se inscrevem em outras temáticas. Nesta ocasião contamos com três artigos relacionados com algumas questões já abordadas em números anteriores, mas que continuam suscitando interesse.

O primeiro trabalho, das professoras portuguesas Maria José D. Martins e Maria João Mogarro, está dedicado às perspectivas que atualmente sugere a educação para a cidadania, com as diferentes denominações que recebe. As autoras analisam sua aplicação no contexto escolar, através de diversos enfoques (disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar). Em seu artigo propõem e analisam oito grandes temas para o ensino da cidadania: o Estado e a nacionalidade; a religião e as diferentes manifestações religiosas; as relações humanas com a natureza

e a organização socioeconômica; a estrutura e o papel da família (junto com os estudos de gênero); os aspectos relacionados com a saúde e a segurança; as diferentes raças, etnias e culturas; o civismo, a convivência social e a regulação das relações interpessoais; e a utilização das tecnologias da informação e a comunicação.

O segundo trabalho, dos professores espanhóis Amaia Arriaga e Imanol Agirre, está dedicado à análise dos discursos e das práticas educativas dos museus de arte. Para isso centram-se nas ideias que estas instituições e os docentes têm sobre arte e interpretação, assim como nas práticas que impulsionam. Em sua análise distinguem quatro grandes maneiras de conceber esta realidade: a obra de arte como acontecimento e representação visual e a interpretação como identificação; a obra de arte como signo ou mensagem a desvelar e a interpretação como descodificação; a obra de arte como fato intelectual, histórico e cultural e a interpretação como oportunidade para a reflexão, a crítica cultural ou a compreensão crítica; e a obra de arte como materialização de uma experiência e a interpretação como cruzamento de experiências e de oportunidades para a construção identitária.

12

O terceiro trabalho, do professor brasileiro Celso F. Favaretto, centra-se na análise da função que a arte desempenha na educação, tanto nas instituições escolares como através das atividades culturais organizadas por museus, institutos ou fundações. Ele considera essencial aceder à experiência estética através do contato com os artistas, pensando e propondo mediações estratégicas que compatibilizem os dois termos da equação: educação e arte.

Fecham o número as duas seções habituais de «Novidades editoriais», que incluem várias resenhas de algumas obras recentes de interesse, e a relação de «Livros e revistas» recebidos.

Esperamos que os leitores desfrutem do número e que valorizem favoravelmente as contribuições realizadas pelos trabalhos que o compõem. Afinal de contas, esse foi nosso propósito.

Alejandro Tiana Ferrer

M O N O G R Á F I C O

EVALUACIÓN EDUCATIVA
AVALIAÇÃO EDUCATIVA

¿PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN PARA ORIENTAR
Y SUSTENTAR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS?

*PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO PARA ORIENTAR
E SUSTENTAR AS POLÍTICAS EDUCATIVAS?*

INTRODUCCIÓN

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN: ¿PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN PARA ORIENTAR Y SUSTENTAR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS?

La demanda unánime para que se faciliten las condiciones para el pleno ejercicio del derecho a la educación enfrenta hoy a Iberoamérica al desafío de asumir un compromiso político ineludible con nuevas estrategias educativas inclusivas para todos los ciudadanos. En ese marco la evaluación cumple con la función política de ampliar el conocimiento y la comprensión de los complejos procesos que atraviesan los diferentes niveles de la gestión pedagógica. Adquiere un rol sustantivo para orientar la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos que apuntan a superar los nudos sobre los que ha quedado estancada la tarea educativa, a pesar de los esfuerzos por aumentar la inversión y de los visibles, pero a veces limitados, avances.

15

Para transformar en realidad las metas orientadas al logro de una educación inclusiva y de calidad para los ciudadanos iberoamericanos es relevante recolectar, analizar y proporcionar información rigurosa, veraz y relevante sobre el funcionamiento de los sistemas educativos. La mejora de los procesos evaluativos –responder cada vez con mayor solvencia a las exigencias técnicas y metodológicas–, puede llevar a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y poco aprovechados habitualmente en el campo de la política educativa.

En sintonía con lo anterior, y desde hace aproximadamente dos décadas, la región iberoamericana asiste a un importante desarrollo y a un proceso que ha generado la instalación y posterior consolidación de dispositivos institucionales que atienden acciones de evaluación educativa de carácter masivo, sistemático y periódico. Estos dispositivos, que en muchos casos alcanzan la denominación de sistemas de evaluación, sean estos nacionales o subnacionales, se presentan como espacios técnicamente muy complejos y en proceso de consolidación progresiva en los distintos países de la región.

Junto con ellos, en el mismo tiempo, se ha generado un conjunto de iniciativas de carácter internacional, es decir estudios de evaluación que abarcan un número importante de países y que tienden a subrayar el componente comparativo en su desarrollo.

Más allá de las características propias de cada una, estas iniciativas en materia de evaluación educativa constituyen una forma evidente y significativa en que se refleja hoy y se hace visible la preocupación por algunos aspectos centrales del quehacer educativo en la región y que, con mayor o menor certeza, procuran esbozar respuestas significativas a preguntas tales como: ¿qué aprenden nuestros niños y jóvenes en las escuelas?, ¿en qué condiciones lo hacen?, ¿cuáles son los aspectos que parecen gravitar más significativamente en el éxito de la tarea pedagógica?, etcétera.

No obstante los enormes esfuerzos empeñados por los equipos técnicos nacionales y organismos internacionales especializados aún permanece abierta una serie de interrogantes y controversias sobre el lugar que ocupan estas acciones evaluativas, la forma en que se integran a los espacios institucionales dentro del sistema educativo y, centralmente, si han cumplido con uno de sus objetivos iniciales que es el de orientar y generar fundamentos para las decisiones en materia de política educativa.

16

En ese sentido, se plantearon como ejes de la sección monográfica del presente número de la *Revista Iberoamericana de Educación* interrogantes tales como:

- ¿Cuáles son los avances y los desafíos pendientes que se observan luego respecto a la inclusión de los dispositivos de evaluación como sistemas productores de información que den soporte y sustento las políticas educativas?
- ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas para promover el uso y el aprovechamiento de la información que producen los dispositivos de evaluación?
- ¿Qué estrategias resultan efectivas en la tarea de integrar los resultados de evaluación en los procesos de diseño y planificación de la política educativa de los países de la región?
- ¿Qué obstáculos se presentan hoy en el ámbito iberoamericano para la inclusión de la evaluación educativa en la

construcción de sistemas integrados de información junto con otros sistemas productores de información educativa?

En síntesis, se propone como eje de debate y discusión una suerte de balance de lo actuado y la identificación de los desafíos pendientes a partir de las últimas dos décadas enfatizando la relación entre evaluación y políticas educativas políticas.

Es por ello que la contextualización histórica de los debates metodológicos y políticos que atravesaron, y atraviesan, los distintos sistemas de nacionales de evaluación iberoamericanos es un marco de referencia al que apelan muchos de los estudiosos que aportan sus reflexiones en este número de la revista. En primer lugar, el trabajo de Pedro Abrantes fundamenta una discusión teórica y empírica de la relación entre las políticas educativas y la evaluación, muestra cómo los sistemas de evaluación se van ampliando, desarrollando modelos híbridos sin poder evadir las luchas políticas y mediáticas que acaban minando su potencial informativo y transformador. Contra todo reduccionismo, no obstante, no dejan de producir datos y conocimientos que interpelan a los actores, sean agentes escolares, del gobierno, o de las organizaciones internacionales.

17

Enraizado en la historia política, social y educativa de Bolivia, Mario Yapu sostiene que la evaluación es un constructo social donde existen pugnas entre visiones de mundo y procesos instrumentales. El vivir bien, la democracia, la multiculturalidad, y otros nuevos valores del plan nacional de desarrollo abren nuevos desafíos para la educación boliviana y tensionan la evaluación, que no puede ignorar lo avanzado pero tampoco logra integrar las nuevas concepciones holísticas.

João Luiz Horta Neto, en la tercera presentación, enuncia los resultados de una investigación sobre los desafíos de la utilización de la información de las evaluaciones nacionales. Muestra que, si bien estas proveen datos útiles con un enorme potencial para modificar la realidad educativa brasilera, los gestores de las políticas educativas no los utilizan porque no comprenden sus significados, aunque paradójicamente son defensores de su importancia. La falta de aprovechamiento de los resultados de la evaluación de los sistemas de enseñanza podría estar reflejándose en la misma escuela. En la misma línea, en el cuarto capítulo Verónica Benavidez Ormaza sostiene que los resultados de las evaluaciones de logros de aprendizaje –tanto nacionales como internacionales–, que nacieron como una estrategia para conocer el nivel de

desarrollo de las competencias de los estudiantes, son poco utilizados lo que, además, no concuerda con la importancia que los países le asignan. Esgrime que puede deberse o bien a que el nivel de dichos resultados compromete a las administraciones, por lo que en muchos casos se prefiere no difundirlos; o a que los equipos técnicos no tienen las competencias suficientes para realizar los análisis correspondientes, sin olvidar los cambios continuos de autoridades en los ministerios que afectan la sostenibilidad de los proyectos de evaluación.

F. Javier Murillo y Marcela Román sostienen, desde el quinto artículo, que la evaluación es un arma poderosa porque emite señales que marcan el rumbo de lo prioritario por hacer a nivel del sistema, las escuelas y las aulas; temida por las consecuencias políticas, personales y profesionales que sus evidencias acarrearán y respetada por su creciente sofisticación y desarrollo técnico y metodológico que hacen que sea cada vez más complejo y arriesgado «discutir» con sus resultados. Estiman que el reto más importante que deberán enfrentar los sistemas nacionales de evaluación es hacer de la evaluación de la calidad un recurso relevante para fortalecerla y mejorarla. Por ello, sugieren cinco temas prioritarios para avanzar en la mejora: evaluar a los docentes y los estudiantes en sus escuelas así como también el funcionamiento de las administraciones educativas, valorar la participación de la sociedad en la evaluación, abordar el estudio de factores asociados y plantear la necesidad de la participación social en el diseño de las políticas de evaluación.

18

Demostrar cómo la evaluación internacional, en este caso el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), contribuye a la necesaria y posible mejora de la educación es el planteo de Amparo Vilches y Daniel Gil Pérez en el trabajo presentado en esta revista. Analizan los contenidos de esas pruebas, cuyo propósito es influir en la enseñanza y cuestionan tanto las actuales prácticas de enseñanza como la evaluación, a la que conciben como un instrumento fundamental para incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación científica. Asimismo, insisten en la necesidad de dar a conocer los materiales del proyecto al conjunto del profesorado, porque, argumentan, justamente ese desconocimiento es el que obstaculiza el profundo replanteamiento de la evaluación, que incorpora las dimensiones procedimental y axiológica a la conceptual, implicado en las pruebas PISA.

Por último, se suman como un aporte específico reflexiones originadas en el Foro sobre Autoevaluación de los centros educativos desarrollado recientemente en el marco del Curso en línea de evaluación

educativa del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (CAEU-OEI). En este documento, organizado y elaborado por Nidia Edith Landi y María Elena Palacios, se estructura un debate en torno al proceso de autoevaluación institucional focalizada en las organizaciones escolares como promotor de la cultura de la participación, y otro orientado por los contenidos del proyecto de autoevaluación considerada como proceso colectivo en el que intervienen actores de todos los niveles.

Con la intención de contribuir al desarrollo de competencias evaluativas valiosas y promover la reflexión conjunta sobre los desafíos presentes se presenta este número de la RIE.

*Lilia Toranzos y Susana Sozzo
Especialistas en Evaluación (OEI-Buenos Aires)*

INTRODUÇÃO

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO PARA ORIENTAR E SUSTENTAR AS POLÍTICAS EDUCATIVAS?

A demanda unânime do direito à educação põe a América ibérica ante o desafio de assumir um compromisso político iniludível com novas estratégias educativas inclusivas para todos os cidadãos. Neste contexto, a avaliação cumpre a função política de ampliar o conhecimento e a compreensão dos complexos processos que atravessam os diferentes níveis de gestão pedagógica. Adquire o papel singular de orientar a execução e o desdobramento dos programas e projetos que pretendem superar os impasses perante os quais ficou estancada a tarefa educativa, apesar dos esforços por aumentar o investimento e dos visíveis avanços, embora, às vezes, limitados.

21

A fim de transformar em realidade as metas orientadas à conquista de uma educação inclusiva e de qualidade para os cidadãos ibero-americanos, é relevante recolher, analisar e proporcionar informação rigorosa, veraz e relevante sobre o funcionamento dos sistemas educativos. A melhoria dos processos avaliadores, isto é, responder cada vez com maior solvência às exigências técnicas e metodológicas pode levar a incrementar o desenvolvimento de dispositivos técnicos institucionais valiosos e pouco aproveitados habitualmente no campo da política educativa.

Em sintonia com o dito anteriormente, desde há duas décadas, aproximadamente, a região ibero-americana assiste a um importante desenvolvimento e a um processo que gerou a instalação e posterior consolidação de dispositivos institucionais que atendem a ações de avaliação educativa de caráter massivo, sistemático e periódico. Estes dispositivos, que em muitos casos atingem a denominação de sistemas de avaliação (nacionais ou subnacionais), apresentam-se como espaços tecnicamente muito complexos e em processo de consolidação progressiva nos diferentes países da região.

Junto com eles e ao mesmo tempo surgiram um conjunto de iniciativas de caráter internacional, isto é, estudos de avaliação que abarcam um número importante de países e que tendem a sublinhar o componente comparativo em seu desenvolvimento.

Estas iniciativas, além das características próprias de cada uma, em matéria de avaliação educativa, constituem uma forma evidente e significativa na qual se reflete hoje, e torna-se visível, a preocupação por alguns aspectos centrais do quefazer educativo na região e que, com maior ou menor certeza, procuram esboçar respostas significativas a perguntas tais como: Que aprendem nossos filhos/as e jovens na escola? Em que condições o fazem? Quais são os aspectos que parecem gravitar mais significativamente em prol do sucesso da tarefa pedagógica? E *etcétera*.

Apesar dos enormes esforços empenhados pelas equipes técnicas nacionais e organismos internacionais especializados, ainda permanecem abertas uma série de interrogantes e controvérsias sobre o lugar que ocupam estas ações avaliadoras, a forma em que se integram nos espaços institucionais dentro do sistema educativo e, centralmente, se cumpriram com um de seus objetivos iniciais, qual seja orientar e gerar fundamentos para as decisões em matéria de política educativa.

22

Neste sentido, colocaram-se como eixos da seção monográfica do presente número da Revista Ibero-americana de Educação as seguintes interrogantes:

- Quais são os avanços e os desafios pendentes em relação à inclusão dos dispositivos da avaliação como sistemas produtores de informação que dão suporte e apoio às políticas educativas?
- Quais são as estratégias mais adequadas para promover o uso e o aproveitamento da informação que produzem os dispositivos de avaliação?
- Que estratégias resultam efetivas na tarefa de integrar os resultados da avaliação nos processos, projeto e planificação da política educativa dos países da região?
- Que obstáculos se apresentam hoje na região para a inclusão da avaliação educativa na construção de sistemas integrados de informação junto com outros sistemas produtores de informação educativa?

Em síntese, propõe-se como eixo de debate e discussão um balanço do já realizado e da identificação dos desafios que restam por enfrentar, reconhecidos nas últimas duas décadas, enfatizando a relação entre avaliação e políticas educativas.

É por isso que a contextualização histórica dos debates metodológicos e políticos, que atravessaram e atravessam os diferentes sistemas de avaliação ibero-americanos das diferentes nações, é um referente ao qual apelam muitos dos estudiosos que contribuem com suas reflexões neste número da nossa revista. Em primeiro lugar, o trabalho de Pedro Abrantes fundamenta uma discussão teórica e empírica sobre a relação entre as políticas educativas e a avaliação, mostra como os sistemas de avaliação vão se ampliando, desenvolvendo modelos híbridos sem poder evadir as lutas políticas e mediáticas que acabam minando seu potencial informativo e transformador. Contra todo reducionismo, no entanto, não deixam de produzir dados e conhecimentos que interpelam os atores, sejam estes agentes escolares, membros do governo ou de organismos internacionais.

Enraizando na história política, social e educativa da Bolívia, Mario Yapu defende que a avaliação é um construtor social onde se dão pugnas entre visões de mundo e processos instrumentais. O viver bem, a democracia, a multiculturalidade e outros novos valores do plano nacional de desenvolvimento abrem novos desafios para a educação boliviana e tencionam a avaliação, que não pode ignorar o avançado, mas tampouco consegue integrar as novas concepções holísticas.

23

João Luiz Horta Neto, na terceira apresentação, enuncia os resultados de uma pesquisa sobre os desafios da utilização da informação das avaliações nacionais. Ele mostra que, apesar de essas fornecerem dados úteis com um enorme potencial para modificar a realidade educativa brasileira, os gestores das políticas educativas não os utilizam porque não compreendem seus significados, embora, paradoxalmente, sejam defensores de sua importância. Seu artigo defende que a falta de aproveitamento dos resultados da avaliação dos sistemas de ensino poderia estar refletindo-se na própria escola, apesar das avaliações de conquistas da aprendizagem. Na mesma linha, no quarto capítulo, Verônica Benavidez Ormaza afirma que, tanto nacionais como internacionais, nasceram como uma estratégia para conhecer o nível de desenvolvimento das competências dos estudantes, mas são pouco utilizados. Ela esgrime que isto pode se dever ao fato de que o nível dos resultados compromete as administrações, pelo qual, em muitos casos, prefere-se

não difundi-los; ou bem, os equipamentos técnicos não têm nível suficiente para realizar as análises correspondentes; sem esquecer as mudanças contínuas de autoridades nos ministérios, o que afeta a sustentabilidade dos projetos de avaliação.

F. Javier Murillo e Marcela Román, no quinto artigo propõem que a avaliação é uma arma poderosa porque emite sinais que marcam o rumo do prioritário que está por fazer no nível do sistema, das escolas e das aulas; temida pelas consequências políticas, pessoais e profissionais que suas evidências acarretam e respeitada por sua crescente sofisticação e desenvolvimento técnico e metodológico que fazem com que seja cada vez mais complexo e arriscado “discutir” seus resultados. Os autores estimam que o desafio mais importante que os sistemas nacionais de avaliação deverão enfrentar é fazer da avaliação da qualidade, um recurso relevante para fortalecê-la e melhorá-la, por isso sugerem cinco temas prioritários para avançar neste caminho: avaliar os docentes e os estudantes em suas escolas, avaliar o funcionamento dos organismos administrativos de educação, valorizar a participação da sociedade na avaliação, abordar os estudos de fatores associados e suscitar a necessidade da participação social no projeto das políticas de avaliação.

24

Demonstrar como a avaliação internacional, neste caso, o projeto PISA, contribui para a necessária e possível melhoria da educação é o objetivo de Amparo Vilches e Daniel Gil Pérez no trabalho apresentado nesta Revista. Eles analisam os conteúdos dessas provas, questionando as práticas de ensino e de avaliação. E concebem a avaliação como um instrumento fundamental para incidir nos processos de ensino/aprendizagem da educação científica.

Finalmente, somam-se como uma contribuição específica, reflexões originadas no Fórum sobre Auto-avaliação dos Centros Educativos, desenvolvido recentemente no contexto do Curso em linha de Avaliação do CAEU (Centro de Altos Estudos Universitários) da OEI. Este documento foi organizado e elaborado por Nidia Edith Landi e Maria Elena Palacios.

Com a intenção de contribuir para o desenvolvimento de competências avaliadoras valiosas e promover a reflexão conjunta sobre os desafios presentes apresenta-se este número da revista.

*Lilia Toranzos e Susana Sozzo
Especialistas em Avaliação (OEI-Buenos Aires)*

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS: O CASO PORTUGUÊS NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO

Pedro Abrantes *

SÍNTESE: Com base em vários estudos em que o autor participou nos últimos anos, o presente artigo discute o desenvolvimento recente dos dispositivos de avaliação e a sua relação com o contexto político-mediático, no quadro ibero-americano, aprofundando o caso português durante a última legislatura (2005-2009). Durante este período, além da importância central que representaram as provas nacionais e internacionais de alunos no desenho das políticas educativas, foram implementados sistemas nacionais de avaliação das escolas e dos professores, tornando-se assim um *locus* privilegiado de observação. Desta análise, é possível reconhecer tendências ibero-americanas, mas também a influência de pressões europeias e particularidades nacionais. Se os dispositivos de avaliação surgem condicionados pelas orientações político-ideológicas das forças que os promovem e sustentam, sendo a apropriação pública dos seus resultados também altamente filtrada por maniqueísmos retóricos que reflectem interesses particulares, não deixam de providenciar informações que interpelam os diversos actores educativos, alimentando o debate público e a abertura dos sistemas, numa dialéctica permanente entre políticas de avaliação e avaliação de políticas.

Palavras-chave: Avaliação; políticas educativas; organização escolar; Portugal.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE POLÍTICAS: EL CASO PORTUGUÉS EN EL CONTEXTO IBEROAMERICANO

SÍNTESIS: Basándose en diversos estudios en los que ha participado el autor en los últimos años, el presente artículo propone un debate sobre el desarrollo reciente de los dispositivos de evaluación y su relación con el contexto político-mediático, en el cuadro iberoamericano, con especial atención al caso portugués durante la última legislatura (2005-2009). En este período además de la importancia central que representaron los exámenes nacionales e internacionales de alumnos en el diseño de las políticas educativas, fueron implantados sistemas nacionales de evaluación a las escuelas y a los profesores, convirtiéndose en un *locus*

25

* Investigador e membro da direcção do *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia* (CIES-ISCTE-IUL). Lisboa (Portugal).

privilegiado de observación. En el análisis aquí descrito se pueden reconocer tendencias iberoamericanas, pero también la influencia de presiones europeas y particularidades nacionales. Si los dispositivos de evaluación surgen condicionados por orientaciones político-ideológicas de las fuerzas que los promueven y sostienen, la apropiación pública de sus resultados quedan también condicionados por maniqueísmos retóricos que reflejan intereses particulares, que no dejan de crear informaciones que interpelan a los diversos actores educativos. Así, se alimenta el debate público y la apertura de los sistemas, en una dialéctica permanente entre políticas de evaluación y evaluación de políticas.

Palabras-clave: evaluación; políticas educativas; organización escolar; Portugal.

ASSESSMENT POLICIES AND POLICIES ASSESSMENT: THE PORTUGUESE CASE IN THE IBERO-AMERICAN CONTEXT

ABSTRACT: Based on different research studies, in which the author has been involved over the past few years, this paper proposes a debate concerning the recent development of assessment devices and its relationship with politics and mass media in the Ibero-American context, with special focus on the Portuguese case during the last legislative period (2005-2009). During this period, besides the remarkable impact that national and international exams had on the design of educative policies, national assessment systems for schools and teachers were deployed. This became a privileged locus for observation. Throughout the analysis we can identify Ibero-American trends, but also the influence of European pressure and national characteristics. If assessment devices are born influenced by the political and ideological orientation of those who promote and support them, public appropriation of the outcome is conditioned by rhetorical Manichaeism that reflects individual interests that don't stop creating information that question all the educative actors. In this way, we promote public debate and the broadening of systems in a constant dialectic between assessment policies and policies assessment.

Keywords: assessment; educative policies; school organization; Portugal.

1. INTRODUÇÃO

Se a avaliação periódica dos alunos sempre constituiu uma trave-mestra dos sistemas educativos ibero-americanos, nas últimas duas décadas entramos decididamente numa fase em que os dispositivos de avaliação se incorporam às suas várias dimensões, de modo estruturado e continuado, mobilizando orçamentos avultados, adquirindo grande relevância político-mediática e permitindo uma miríade de comparações longitudinais e internacionais. Basta assistir hoje a um debate

público sobre educação para constatar os usos constantes, muitas vezes com forte carga retórica, dos resultados de programas avaliativos.

Ainda assim, evitando o efeito de naturalização que tende a conceber a avaliação como fim em si mesmo, surge em boa hora o apelo do presente número da revista a um debate sobre qual a sua contribuição para (re)pensar e (re)fazer a educação ou, em termos mais concretos, para o desenvolvimento das políticas educativas. A este propósito, a nossa participação centrar-se-á numa análise, teórica e empiricamente fundamentada, dos avanços recentes, no caso português, da relação entre avaliação e políticas educativas, enquadrando-os nas tendências observadas no espaço ibero-americano.

Em termos metodológicos, importa notar que se reúnem aqui resultados analíticos de quatro pesquisas recentes. A participação no projecto colectivo Crianças e Jovens nos Media, coordenado pela professora Cristina Ponte, permitiu um primeiro estudo sobre a relação entre avaliação e políticas educativas, com base numa análise de conteúdo de todas as notícias publicadas, durante um ano, nos quatro principais diários generalistas portugueses (Abrantes, 2009). A pesquisa de doutoramento, orientada pelo professor Rafael Feito Alonso da Universidad Complutense, incluiu uma estância prolongada em Madrid e uma comparação dos sistemas educativos português e espanhol (Abrantes, 2008). O actual envolvimento no projecto Sucesso Escolar e Perfis Organizacionais: Um Olhar a partir dos Relatórios de Avaliação Externa, coordenado pela Dra. Luísa Veloso, no quadro do CIES-ISCTE-IUL, tem permitido um trabalho de sistematização e análise sobre uma iniciativa, no qual participei, desde a sua origem, como avaliador externo. Por fim, a actual estância de investigação no CIESAS, na Cidade do México, além do tempo necessário à investigação, tem-se revelado particularmente enriquecedora para o conhecimento da educação na América Latina (Abrantes, 2010).

27

2. DEBATES TEÓRICOS

Acompanhando a sua crescente centralidade nos sistemas educativos, a avaliação tem constituído um tema de discussão teórica acesa. As diversas perspectivas a este propósito permitem-nos hoje um olhar mais problematizador sobre os dispositivos avaliativos e a sua relação com as políticas públicas.

Por um lado, vários estudos têm mostrado como a avaliação constitui uma dimensão central do planeamento educativo moderno, permitindo a tomada de decisões mais eficazes, equitativas e democráticas, através de um controlo permanente de diversos indicadores sociais, económicos e culturais. Se o modelo de avaliação clássico (para um caso paradigmático, veja-se Banco Mundial, 1978), de cariz pretensamente exaustivo e universal, parece ter entrado em crise, tal como o próprio conceito de planeamento normativo que o apoiava, gerando, em certos sectores, um cepticismo face à avaliação, recentemente temos assistido a um desenvolvimento de modelos mais específicos, flexíveis, dinâmicos, que pretendem informar processos emergentes de «planeamento estratégico» (Kessler, 1998; Sánchez, 2005). Neste caso, procuram-se desenvolver modelos híbridos, no qual se articulam metodologias quantitativas e qualitativas, actores internos e externos, com diferentes temporalidades e privilegiando modalidades «ongoing», cujo principal objectivo não será tanto o conhecimento mais rigoroso e exaustivo possível da realidade, mas, sobretudo, maximizar a utilidade das avaliações para: (1) a tomada política de decisões; (2) a participação e formação dos actores educativos; e (3) a transparência e accountability dos sistemas. Contudo, tal como o próprio planeamento estratégico, esta visão racionalista e democrática da avaliação, actualmente hegemónica no plano teórico, enfrenta problemas vários à sua plena aplicação, entre os quais, a possível desarticulação entre os três objectivos enunciados, a dificuldade de os agentes educativos compreenderem o estatuto e utilidade da sua participação, as apropriações do processo por interesses particulares ou as suas formas (ora demasiado técnicas e tardias, ora mediáticas e extemporâneas) de divulgação pública.

Por outro lado, não podemos esquecer que a avaliação implica, em si própria, uma política e, portanto, que os dispositivos de avaliação accionados, sobretudo aqueles que adquirem grande dimensão e visibilidade, estão necessariamente ancorados a interesses poderosos. Ao contrário de algumas definições mais académicas que tendem a assemelhá-la à investigação científica, a avaliação implica a produção fundamentada de um «juízo de valor», ou seja, a comparação sistemática de uma realidade com um referente de ideal projectado e, por conseguinte, introduz-se, desde a sua génese, na arena política. Assim, os complexos e sofisticados sistemas de avaliação desenvolvidos nas últimas décadas por organizações transnacionais, como a OCDE, a União Europeia, o Banco Mundial ou a UNESCO, têm sido associados a estratégias de padronização e regulação transnacional dos sistemas educativos, impondo globalmen-

te uma agenda educativa tecnocrática e neoliberal (Afonso, 1999; Teodoro, 2001; Santos Guerra, 2003). Segundo estes autores, um dos pilares do processo tem sido o controlo prescritivo e extensivo dos «resultados educativos» (ou do «sucesso»), implicando a imposição de uma definição restrita deste conceito e de um modo único de aferição, o que não deixa de condicionar as práticas pedagógicas e organizacionais das escolas. Neste caso, o perigo será conceber a intervenção dos organismos nacionais e internacionais como isenta de ambiguidades e tensões, assumindo à priori que a dimensão técnica da avaliação promovida por uma organização política não poderá mais do que reflectir as suas orientações ideológicas.

Em todo o caso, ao invés de negarem a importância da avaliação, estes trabalhos críticos tendem a sugerir modelos emancipatórios de avaliação, comprometidos com os princípios de democracia participativa, inclusão social e «empowerment» dos actores locais. Esse propósito está patente, por exemplo, nos objectivos da Rede Ibero-americana de Investigação em Políticas de Educação (Teodoro, 2008).

3. TENDÊNCIAS IBERO-AMERICANAS

29

Antes de avançar no «estudo de caso» proposto, importa situarmos a realidade portuguesa no contexto mais amplo das tendências ibero-americanas. Durante grande parte do século XX, os traços principais do sistema educativo português não variaram muito do observado em países como o Brasil, a Argentina ou o México, em contraste profundo com os países do centro e do norte da Europa, com os quais se tende hoje a comparar (Martins, 2005). Até aos anos 60, a educação portuguesa caracterizava-se por uma instrução primária curta e de forte carga moral e ideológica, na qual o controlo público se fazia pela forte repressão administrativa e formas locais de vigilância, um ensino técnico sem perspectivas de ascensão académica ou social e uma via académica restrita (pequeno número de liceus e universidades), altamente controlados pelas elites¹. Sendo as pressões industriais insípidas, não havendo problemas graves de afirmação da identidade nacional e estando os

¹ *Aliás, quando comparamos os dados referentes à escolaridade dos trabalhadores com mais de 45 anos (OCDE, 2009), relativamente aos países mais populosos da América Latina, é bem visível o atraso educativo português, no nível de educação secundária (menos de 20% da força laboral), e as similitudes no ensino superior (cerca de 10%).*

movimentos democráticos proibidos, foi-se protelando a abertura do ensino secundário superior, apenas esboçada, sob a influência da OCDE, pela facção reformista e liberal-tecnocrática do regime, nos anos 60, e enfim assumida como desígnio nacional no rescaldo da revolução de 1974. Ainda assim, logo no final dos anos 70, sob a intervenção directa do Banco Mundial, um conjunto de orientações políticas imporia uma expansão liberal e tecnocrática do sistema (Teodoro, 2001).

As similitudes com alguns países latino-americanos não são mera coincidência. Reimers (2000) identifica uma primeira fase, entre 1950 e 1980, centrada na expansão dos sistemas educativos, sobretudo no nível primário, e uma fase mais recente centrada na melhoria da qualidade, eficiência e competitividade da gestão escolar, mas marcada também por cortes orçamentais justificados pelas políticas de «ajuste estrutural», sob forte pressão do Banco Mundial e do FMI. A luta pela educação como direito humano universal tem vindo, assim, a perder fulgor, impondo-se uma noção mercantilizada dos bens educativos (Gentili, 2009).

30

Porém, a partir dos anos 80, a entrada na União Europeia significou, para Portugal e Espanha, a integração num projecto político-económico que, em termos educativos, repercutiu no acesso a uma quantidade considerável de recursos, bem como na adopção forçada de metas e procedimentos, submetidos à avaliação periódica. Esta mescla europeia de recursos e obrigações, a par da concomitante regulação e contracção dos mercados laborais, constituiu um motor da expansão do sistema educativo, em particular, na sua vertente profissionalizante, afastando-o dos padrões latino-americanos que conheceram um abrandamento, a partir dos anos 80, devido a políticas de corte neoliberal (Teodoro, 2008).

Simultaneamente, a pertença à OCDE tem representado, sobretudo a partir do momento em que esta instituição criou dispositivos periódicos de avaliação educativa, uma constante pressão sobre as políticas educativas, em particular devido à enorme carga mediática dos fracos resultados alcançados pelos alunos portugueses e espanhóis nas provas internacionais (Abrantes, 2009).

Esta comparação sucinta não nos deve induzir, porém, a uma perspectiva uniforme das realidades latino-americanas. Na ausência de políticas comuns e compensatórias, devemos distinguir claramente a realidade dos países do Conosur, sobretudo o Chile, onde a evolução

educativa tem muitas semelhanças com os países ibéricos, a enorme diversidade, segmentação e desigualdade que marcam os sistemas brasileiro e mexicano, o desenvolvimento lento, mas consistente da região norte da América do Sul e ainda os fortes atrasos verificados em vários países da América Central (SITEAL, 2007). No nível da avaliação educativa, isso explica porque razão os primeiros e, em parte, os segundos, tendem hoje a desenvolver dispositivos de aferição sistemática da qualidade educativa, procurando comparar-se com os países do norte, enquanto os terceiros e quartos se restringem às aferições mais quantitativas sobre a dimensão e cobertura do sistema educativo, como aquelas que são promovidas pelo Banco Mundial, a UNESCO ou a CEPAL. Ainda assim, não devemos rejeitar a hipótese dessa divergência resultar também de orientações políticas distintas, sobretudo no plano macro-económico, relacionadas com o modo de integração dos estados-nação no «sistema-mundo».

Pela sua sofisticação técnica, inovação metodológica e também impacto político, convém deter-nos nas avaliações da OCDE, em particular naquelas que resultam da aplicação do PISA e que, além de abranger todos os países-membros, tem-se alargado a vários países latino-americanos (OCDE, 2004, 2007, 2009). Sem dúvida que o enfoque analítico no «rendimento» académico dos alunos em provas escritas de Língua Materna, Matemática, Ciências Naturais, pressupõe (e promove) uma visão restrita do trabalho educativo e dos seus propósitos, conhecida na literatura norte-americana como «back-to-the-basics» (Popkewitz, 1991), negligenciando dimensões tão importantes como a expressão oral, a formação cívica, a sensibilidade artística, a participação comunitária, a educação física, o trabalho de equipa, o desenvolvimento de projectos, etc. Além disso, ao descontextualizarem e uniformizarem as competências necessárias a qualquer adolescente, entram em tensão com o movimento de descentralização educativa e de autonomia das escolas que se tem vindo a esboçar no espaço ibero-americano (Martinic, 2001).

Ainda assim, uma leitura atenta dos relatórios citados revela vários aspectos que se afastam da agenda neoliberal para a educação: (1) as variações internas nos resultados são discutidas enquanto obstáculo importante à equidade dos sistemas nacionais; (2) o nível socioeconómico do país, do contexto local e da família do aluno, tal como o investimento público em educação, têm um poder explicativo grande nos resultados obtidos pelos alunos, mas variável entre países; (3) os sistemas assentes numa diferenciação precoce dos alunos entre vias académicas e profissionais obtêm piores resultados; (4) as escolas privadas, na maioria dos

países, não obtêm melhores resultados, em comparação com as públicas, quando neutralizado o efeito de classe social, quer na origem dos alunos quer no ambiente da escola; (5) no nível de escola, seja pública ou privada, o factor mais importante para a melhoria dos resultados parece ser a autonomia para desenvolver estratégias organizacionais e pedagógicas próprias, não se limitando a seguir as prescrições da administração central. Aliás, os casos apontados como exemplares pelo PISA, como a Finlândia e a Coreia, além de constituírem modelos muito distintos, ambos se pautam por uma forte intervenção estatal, em contraste com os resultados modestos que alcançam sistemas mais liberais, como o norte-americano. Esta análise coloca, portanto, em causa quer os sistemas públicos centralizados, como é o caso português, quer os sistemas altamente liberalizados, associados a cortes estruturais das despesas públicas e incentivos sistemáticos à iniciativa privada. Será, pois, legítimo questionar em que medida as políticas nacionais no espaço ibero-americano se têm orientado, realmente, por este tipo de estudos ou, em alternativa, se estes não têm funcionado, sobretudo, como forma retórica de legitimação de medidas governamentais, determinadas por interesses e conjunturas particulares.

4. O CASO PORTUGUÊS (2005-2009)

Nos últimos quatro anos, Portugal caracterizou-se por um governo socialista de maioria absoluta, com um programa em que a avaliação foi assumida como pedra angular no desenho e implementação das políticas educativas, pelo que constituirá um bom «estudo de caso» para discutir as questões de partida apresentadas neste número da revista. Ao analisar um documento publicado pelo Ministério da Educação, sensivelmente a meio do mandato, com as 70 medidas emblemáticas da sua governação, observamos a centralidade conferida à implementação dos sistemas nacionais de avaliação de escolas e de professores, como eixos de regulação da carreira docente e da autonomia dos estabelecimentos públicos, pelo que nos centraremos, em seguida, nestas duas linhas de acção (pontos a e b), mas a avaliação não deixa de ser transversal a um conjunto alargado de outras iniciativas governamentais (tratadas no ponto c), como as provas de aferição, a reforma do ensino secundário, o ensino profissional e artístico, o Plano Tecnológico, o Plano de Acção para a Matemática, o Plano Nacional de Leitura, o programa Novas Oportunidades, entre outras.

4.1 A INVISÍVEL AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Lançada logo no início do mandato e devendo, em 2010, abranger o universo dos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário, o sistema português de avaliação externa das escolas constitui uma inovação considerável no cenário educativo ibero-americano. Os objectivos a que se propõe remetem, simultaneamente, às três funções habitualmente associadas aos programas avaliativos: formação dos agentes, prestação de contas e apoio à decisão. No entanto, por dinâmicas que não podem ser apenas imputadas à governação mas que resultam também dos actores que moldaram e implementaram o modelo, a sua morfologia tem favorecido mais o primeiro propósito, sobretudo no que se refere às lideranças das escolas, limitando o seu poder operativo nos restantes dois.

Em primeiro lugar, se, na fase experimental, os avaliadores eram essencialmente professores e investigadores do ensino superior, a sua generalização foi levada a cabo por equipas mistas, de dois elementos da Inspeção-Geral da Educação e um perito externo. Sabendo que os inspectores são, por lei, ex-professores do ensino básico e secundário, continuando durante a sua carreira a trabalhar diariamente com os estabelecimentos de ensino, podemos questionar se não estaremos, na verdade, perante um modelo «híbrido» de avaliação, o que aliás contribuiu para a sua aceitação pacífica no contexto escolar. Será externo às escolas, mas claramente não o é relativamente ao sistema educativo.

Em segundo lugar, a metodologia qualitativa e construtivista, inspirada no modelo escocês e numa experiência anterior da Inspeção-Geral da Educação (a «avaliação integrada»), centra-se na interpelação e reflexão dos actores locais, sendo que os dados quantitativos adquirem um papel complementar. Em cada escola, a uma primeira análise dos documentos estruturantes (projecto educativo, projecto curricular, plano de actividades, etc.), segue-se um conjunto de «painéis» com professores, funcionários, alunos e pais, reservando-se um tempo maior para os órgãos de gestão. Assim, favorece-se uma explicação plural da escola, «nos seus próprios termos», evitando uma visão prescritiva da avaliação, o que aliás tem suscitado transformações na cultura profissional e na imagem social dos inspectores.

Em terceiro lugar, os «resultados», desdobrados em quatro factores (académicos, cívicos, disciplinares e comunitários), constituem apenas um dos cinco «domínios» avaliados, sendo outros três referentes

à administração escolar e pedagógica – prestação do serviço educativo, organização e gestão, e liderança – quanto ao quinto diz respeito à capacidade de auto-avaliação e de progressão da escola. E , apesar da relativa abertura dos indicadores, passível de interpretações variáveis entre avaliadores, privilegia-se um «juízo de valor» não tanto na base da eficácia estrita (custos/benefícios), nem da democraticidade interna (participação e transparência nas tomadas de decisão), mas na capacidade das lideranças formais gerarem e gerirem um projecto consistente de desenvolvimento da organização (uma estratégia), negociando com os diversos actores e dirimindo potenciais focos de conflito.

Aliás, emerge um conjunto alargado de escolas com classificações muito positivas nos itens de organização, mas modestas nos resultados. Como assinalam Torres e Palhares (2009), este enfoque surge associado a um novo modelo profissionalizado e hierárquico de organização das escolas², ao arrepio da cultura colegial e democrática herdada da revolução de 1974, mesmo que paradoxalmente as lideranças emanadas do modelo anterior (o novo só entrou em vigor em 2008) tenham obtido geralmente boas classificações na avaliação externa. Num discurso a 1/12/2007, na Assembleia da República, o Primeiro-Ministro parecia já decidido pelo novo modelo, independentemente da avaliação externa: «É preciso não termos medo das palavras: é mesmo de directores que sejam líderes que nós precisamos [...] líderes efectivos, dotados de autoridade e capazes de gerir as escolas e responder pelos resultados [...]. É também ao director que compete designar os responsáveis pelas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, para garantir a coerência da liderança e permitir a sua plena responsabilização e prestação de contas».

34

² Este modelo foi sendo esboçado através de diversas leis e despachos publicados ao longo da legislatura, incluindo os estatutos do aluno e da carreira docente, culminando no decreto-lei nº 75/2008, através do qual se redefiniu o regime jurídico de autonomia, gestão e administração dos estabelecimentos públicos de ensino. No preâmbulo pode ler-se: «com este decreto-lei, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição».

Em quarto lugar, a forma de exposição dos resultados, através de um relatório técnico mais descritivo e qualitativo do que comparativo e quantitativo, consagra a sua função de formação (e legitimação) dos actores, limitando o seu peso nos processos de tomada de decisão e de prestação de contas. É verdade que se atribui uma classificação (de Insuficiente a Muito Bom) a cada um dos cinco domínios, permitindo um tratamento estatístico rudimentar, mas o carácter aberto, problematizador e eminentemente qualitativo do processo é respeitado na produção dos resultados, condenando-o à invisibilidade mediática: no ano de arranque da iniciativa, não foi publicada nenhuma notícia nos quatro jornais diários generalistas com mais tiragem em Portugal, em contraste com as centenas de artigos sobre os exames nacionais e as listagens exaustivas (*rankings*) dos resultados por escola (Abrantes, 2009).

Por fim, o próprio modo progressivo de implementação do dispositivo não é neutro em termos políticos, tendo atravessado uma primeira etapa de constituição de um grupo de especialistas externos ao Ministério, uma segunda de experimentação num grupo reduzido e voluntário de escolas e, por fim, a sua generalização a todos os estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário do país.

Será cedo para aferir os impactos desta política, mas os dados recolhidos sugerem que, em termos de prestação de contas, os efeitos serão bastante mitigados pela relativa invisibilidade pública e mediática. Também quanto à tomada de decisão, não foi evidente um uso sistemático dos resultados da avaliação externa na orientação das políticas públicas. Apenas no caso da autonomia das escolas se refere formalmente que a avaliação externa será uma das condições para a atribuição de novas competências aos estabelecimentos de ensino, através de um processo de contratualização individualizado entre a tutela e cada estabelecimento, mas também não são claros todos os factores que informam essa tomada de decisão, nem a peso relativo de cada um. Por fim, a boa receptividade do sistema, por parte das escolas, em contraste com a avaliação de professores (ver tópico seguinte), sugere que o efeito

³ O princípio da autonomia surge, assim, na legislação aprovada e nos discursos dos governantes, não tanto como *empowerment* dos actores locais, como era proposta no final dos anos 90, mas fundamentalmente enquanto meio de promover a eficácia do serviço público, associada a um acréscimo de responsabilidade do director, aferida regularmente através de sistemas de avaliação e prestação de contas. Ou seja, é-lhe negado o estatuto de política educativa *per se*, reduzindo-o ao seu «valor instrumental» na estratégia de racionalização administrativa.

na formação e legitimação dos actores (sobretudo, daqueles que ocupam cargos directivos) possa não ser despiciente, mas serão necessários estudos para confirmar esta hipótese.

4.2 A CONTURBADA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES

A reforma dos dispositivos de avaliação anual de todos os docentes do ensino básico e secundário, implementada já no ocaso do mandato, constituiu provavelmente o processo mais controverso de toda a legislatura, gerando enormes manifestações, greves, negociações e controvérsias, o que a tornou também o único tema educativo de destaque mediático. Apesar da abundante legislação produzida, o acordo com os sindicatos só foi conseguido já na nova legislatura, com outros responsáveis e outro equilíbrio de forças políticas, através de uma revisão profunda do modelo recém-proposto.

36

Importa assinalar que se pretendia aproximar a avaliação docente ao sistema geral em vigor para os funcionários públicos (SIADAP), tornando-a decisiva para a progressão na carreira e introduzindo, assim, um factor de distinção do mérito como estímulo ao trabalho. Embora o governo se tenha apoiado em relatórios da OCDE que defendem a avaliação docente e que mostram o seu carácter incipiente em Portugal, esses documentos reconhecem que existem modelos muito díspares no nível mundial, não sendo directa a sua correlação com os desempenhos dos alunos. O modelo adoptado, com fortes semelhanças com o chileno, assentou na autonomia local, uma vez que prevê que os professores definam os seus objectivos e produzam uma auto-avaliação, sendo depois avaliados pelo seu superior hierárquico (também professor), segundo calendários, grelhas e critérios produzidos e aprovados no nível da escola. Se exceptuarmos as questões administrativas, relacionadas com o cumprimento de horários, prazos, tarefas formais, não existe um acordo social, formal ou informal, sobre o que significa ser um bom professor, subsistindo múltiplas definições. Aqui residiu o primeiro problema: criar um sistema nacional de avaliação de professores sem um referencial único sobre o perfil e os critérios que balizam o desempenho da profissão docente, remetendo enormes ambiguidades e tensões para o nível local. Outro aspecto decisivo para a recusa docente é que esta suposta autonomia das escolas entrou em contradição com a determinação do governo não apenas de implementar o sistema, simultaneamente, em todas as escolas do país, sem uma fase experimental, mas também em delimitar

«quotas» por escola para a atribuição das classificações mais elevadas, às quais os veredictos escolares têm que se conformar.

Como notam Stoleroff e Pereira (2009), não se teve em devida consideração que o «ethos profissional docente», herdado do período pós-revolucionário de expansão acelerada do sistema educativo e defendido tenazmente desde esse momento por um sindicato altamente organizado, está baseado em estruturas de solidariedade e colegialidade (ou «coleguismo») entre professores, mesmo em níveis hierárquicos distintos, sendo que o sistema proposto ameaçava convertê-las em relações de avaliação e de concorrência. Desta forma, a reacção violenta dos professores associa-se à afirmação da sua «profissionalidade», contra a diluição no funcionalismo burocrático do estado (Fernández Enguita, 2007), mas também à recusa da competição local e conseqüente erosão das redes sociais que compõem as escolas.

No auge do conflito, o governo solicitou à OCDE um estudo de emergência sobre o recém-criado sistema de avaliação docente, cujo relatório final defende a importância e complexidade do processo, mas inclui também várias recomendações, entre as quais, a formação de directores e coordenadores, bem como a consolidação de uma «avaliação formativa» (ou de «desenvolvimento»), de carácter interno e distinta da avaliação para a progressão na carreira, para a qual se sugere um dispositivo mais simples, articulado com a avaliação das escolas, com indicadores nacionais claros e com a participação de avaliadores externos.

37

4.3 AS PROVAS AOS ALUNOS NO CENTRO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

De uma forma não tão directa, também as provas nacionais (provas de aferição e exames) e internacionais (nomeadamente, o PISA) realizadas pelos alunos adquiriram, nesta legislatura, uma importância central na definição das políticas públicas. Aliás, tornou-se prática corrente, aproveitando a enorme visibilidade mediática que tem acompanhado a divulgação pública dos resultados gerais destas provas (Abrantes, 2009), a publicação de comunicados de imprensa por parte do Ministério da Educação, nos quais, saúda os resultados positivos alcançados ou, em alguns casos, declara estranheza e preocupação pelos scores mais negativos. Também as forças da oposição entraram em cena, acusando o executivo de manipular as provas nacionais para a obtenção de dividendos políticos a partir de uma melhoria «artificial» dos resultados, consagrando, em todo o caso, a centralidade destes dispositivos

como principal barómetro das políticas educativas, bem como do esforço e sucesso, tanto de professores como de alunos. No entanto, raramente este debate superou o maniqueísmo da subida ou da descida dos valores médios, o que, não se (re)conhecendo os indicadores-base e a sua coerência ao longo do tempo, carece de validade científica.

Sendo o debate em seu redor eminentemente retórico e o seu peso na progressão dos alunos pouco significativo, será importante, todavia, uma discussão sobre os efeitos nas políticas educativas desta centralidade atribuída às provas nacionais e internacionais. Por um lado, o lançamento do Plano Nacional de Leitura e do Plano de Acção para a Matemática, ambos com grande visibilidade e orçamentos consideráveis, não será alheio ao facto de os testes realizados versarem sobre as competências dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática, com efeitos assim de reforço de disciplinas que tinham de antemão um estatuto central nos currículos escolares e marginalização de dimensões educativas emergentes, como a formação cívica, artística ou física. Por outro lado, estes programas adoptaram um modelo de «planeamento estratégico», baseado na valorização e no financiamento de iniciativas de base local, evitando-se prescrições normativas sobre modos de ensinar a Leitura e a Matemática, o que, pelo menos a curto prazo, poderá comprometer a melhoria dos resultados em ditas provas. O facto de as escolas aderirem voluntariamente e de formas diversas potencia efeitos de mobilização colectiva, como se havia verificado já em relação ao programa Ciência Viva, mas pode também gerar efeitos incipientes nos contextos mais fechados e conservadores.

38

Além disso, estes «planos» incluem dispositivos de avaliação autónomos que podem, por exemplo, demonstrar que as práticas de leitura na sociedade portuguesa se têm reforçado e democratizado, sem que isso se reflecta em melhorias imediatas nos resultados das provas de língua materna realizadas no 4.º, 6.º e 9.º ano (Costa et alii, 2009). Em todo o caso, ambos os objectivos não são contraditórios, como parece estar patente no facto de Portugal ter vindo a melhorar os resultados nas várias edições do PISA (OCDE, 2004, 2007, 2009), ao contrário de outros países europeus, pelo que estas notas pretendem mostrar, sobretudo, que, se as políticas educativas se sustentam e legitimam em macro-dispositivos internacionais de avaliação, na verdade não se limitam a implementar medidas para a melhoria, a curto prazo, dos resultados dos alunos nessas provas, revelando uma certa ambiguidade (fruto da negociação) entre diferentes racionalidades.

Por fim, a ênfase na qualidade das aprendizagens não nos deve conduzir ao esquecimento de que as avaliações mais clássicas sobre as qualificações escolares, sobretudo promovidas pela União Europeia, continuam a ter um impacto significativo nas políticas públicas portuguesas, até pelo cenário contrastante com os congéneres europeus (Martins, 2005) e que têm permitido a disponibilização de verbas comunitárias. Importantes medidas como o programa Novas Oportunidades, criado para abranger cerca de 10% da população portuguesa, a expansão da oferta pública de cursos profissionais de nível secundário, ou a criação de vias alternativas para os alunos em situação de insucesso repetido e abandono eminente completarem o ensino básico, resultam precisamente de um esforço concertado para melhorar os indicadores qualificacionais. Mais uma vez, as denúncias frequentes de «facilitismo» e de «trabalhar para as estatísticas» que se têm associado a estes programas, raramente acompanhadas de propostas concretas, parecem alimentar a ilusão nostálgica de que a legitimação democrática de um governo pode abdicar de uma prestação sistemática de contas, baseada em dispositivos de avaliação quantitativa.

5. NOTAS FINAIS

39

O presente artigo procura mostrar como os dispositivos nacionais e internacionais de avaliação constituem, hoje, peças fundamentais no «xadrez educativo», o que representa uma abertura estrutural e transformação de fundo dos sistemas ibero-americanos, perpetrada nas últimas décadas, tendo-se aprofundado o caso singular de Portugal, entre 2005 e 2009. Em particular, analisámos os processos de implementação dos sistemas nacionais de avaliação externa das escolas e dos professores, bem como o impacto das provas realizadas pelos alunos no desenho das políticas educativas.

Em traços largos, o que parece depreender-se desta análise é que, à medida que os programas de avaliação se vão alargando e intensificando, raramente conseguem escapar à sua dupla dependência das lutas político-mediáticas, o que acaba por minar uma parte do seu potencial informativo e transformador. Por um lado, estas aferições sustentam-se em (e promovem) concepções e interesses educativos particulares, resultantes de forças hegemónicas no quadro político-social. Sabendo-se, de antemão, que a inexistência de referenciais (como parece ter ocorrido na avaliação de professores) também vota ao

fracasso tais iniciativas, a única solução será que a montagem destes dispositivos resulte de um amplo debate público e de uma concertação entre diversos actores educativos, evitando escudar-se numa pretensa hegemonia da técnica. Por outro lado, apenas uma parte dos resultados da avaliação tende a ser mobilizado, de forma estratégica e retórica, para legitimar políticas educativas particulares e cujos propósitos raramente são declarados, em muitos casos, negligenciando ou mesmo contrariando outros resultados das referidas avaliações. Neste caso, será importante criar condições para que os resultados das avaliações sejam difundidos e debatidos, em profundidade, nos múltiplos espaços educativos, o que implica estratégias de divulgação em vários tempos, espaços e linguagens.

Em todo o caso, contra a vertigem do reducionismo da avaliação a braço técnico de forças políticas, a análise realizada mostra também como os processos consistentes e socialmente apropriados de avaliação, suportados em competências e procedimentos técnicos, mesmo que duplamente filtrados por interesses políticos e mediáticos, não deixam de produzir dados, conhecimentos e perspectivas com capacidade de interpelação dos actores, sejam organizações internacionais, governos nacionais ou agentes escolares.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, Pedro (2008). *Os muros da escola: distâncias e transições entre ciclos de ensino*, Tese de doutoramento. Lisboa:ISCTE.
- (2009). «Os guardiães do templo: imprensa generalista e a imposição de uma agenda educativa», *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 28.
- (2010). «Towards a New Relation with Education and Work? Youth Transitions in Europe and in Latin America», CIES-ISCTE e-Working Paper n.º 86/2010, <www.cies.iscte.pt>.
- AFONSO, Almerindo Janela (1999). «Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica». *Educação & Sociedade*, vol. 20, n.º 69, pp. 139-164.
- BANCO MUNDIAL (1978). *Staff Appraisal Report: Education Report - Republic of Portugal* Relatório Interno.
- COSTA, António Firmino da (coord.); PEGADO, Elsa; ÁVILA, Patrícia e COELHO, Ana Rita (2009). *Avaliação do 4.º ano d'ENL*, Relatório Preliminar. Lisboa:CIES /ISCTE-IUL.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Pedago.
- GENTILI, Pablo (2009). «Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina», in *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49, pp. 19-57. Acessível em: <<http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>>.
- KESSLER, Marie-Christine (org.) (1998). *Evaluation des politiques publiques*, Paris: L'Harmattan.
- MARTINIC, Sergio (2001). «Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina», in *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 27, pp. 17-33. Acessível em: <<http://www.rieoei.org/rie27a01.PDF>>.
- MARTINS, Susana (2005). «Portugal, um lugar de fronteira na Europa», *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 49.
- OCDE (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OCDE.
- (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World* Paris: OCDE.
- (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- POPKEWITZ, Thomas (1991). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- REIMERS, Fernando (2000). «Educação, desigualdade e opções de política em América Latina en el siglo XXI», in *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 23, pp. 21-50. Acessível em: <<http://www.rieoei.org/rie23a01.PDF>>.
- SÁNCHEZ, Eduardo (2005). *Para un planeamiento estratégico de la educación: elementos conceptuales y metodológicos*. Córdoba: Brujas.
- SANTIAGO, Paulo et al. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal* OECD Review. Paris: OECD.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Asa.
- SILVA, Maria Abádia (2003). «Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira», *Cad. Cedes*, Campinas, 23, pp. 283-301.
- SITEAL (2007). *Informe Sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2007* Buenos Aires: IIPÉ-UNESCO / OEI.
- STOLEROFF, Alan e PEREIRA, Irina (2009). «A reforma da carreira docente e da gestão escolar: uma análise da conflituosidade sindical e profissional», in *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: APS/ CIES-ISCTE, pp. 164-183.
- TEODORO, António (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

TEODORO, António (org.) (2008). *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. Brasília: Liber.

TORRES, Leonor e PALHARES, José (2009). «Estilos de liderança e escola democrática», *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Lisboa, APS/CIES-ISCTE, pp. 123-142.

LA CALIDAD Y LA EVALUACIÓN A LA LUZ DE LA NUEVA POLÍTICA EDUCATIVA BOLIVIANA

Mario Yapu *

SÍNTESIS: La calidad de la educación y la evaluación presentan una situación paradójica en Bolivia. Durante la reforma educativa de los años noventa no existió demasiada discusión sobre la calidad, que se aplicó en su versión técnica como recogida de información para las políticas educativas, y quizás por eso se asimiló a la evaluación y a la medición de indicadores de resultados escolares. Con el actual gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS), desde el año 2006, el concepto de calidad fue prácticamente descartado del léxico educativo y la evaluación no pudo tampoco avanzar. Sin embargo, en estos últimos años, con la introducción del concepto de «vivir bien» como base de las políticas sociales se abren nuevos desafíos para la educación boliviana. En ese contexto se discuten la calidad y la evaluación tratando de abrir nuevos horizontes.

Palabras clave: calidad de la educación; evaluación educativa; sistemas de evaluación; políticas educativas; Bolivia.

43

A QUALIDADE E A AVALIAÇÃO À LUZ DA NOVA POLÍTICA EDUCATIVA BOLIVIANA

SÍNTESE: *A qualidade da educação e a sua avaliação apresentam uma situação paradoxal na Bolívia. Durante a reforma educativa dos anos noventas não houve muita discussão sobre a qualidade do ensino, que se aplicou em sua versão técnica como coleta de informação para as políticas educativas, e talvez, por isso, tenha assimilado à avaliação e à medição de indicadores de resultados escolares. Com o atual governo do Movimento ao Socialismo (MAS), desde o ano 2006, o conceito de qualidade foi praticamente descartado do léxico educativo e a avaliação também não pôde avançar. No entanto, nestes últimos anos, com a introdução do conceito de «viver bem» como base das políticas sociais, novos desafios se abrem para a educação boliviana. Nesse contexto, discutem-se a qualidade e a avaliação, tratando de se abrir novos horizontes.*

Palavras-chave: *qualidade da educação; avaliação educativa; sistemas de avaliação; políticas educativas; Bolívia.*

* Director académico de la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB).

QUALITY AND ASSESSMENT CONSIDERED FROM THE POINT OF VIEW OF NEW BOLIVIAN EDUCATIVE POLICIES

ABSTRACT: During the educative reform in the 90s, discussion on quality was non-existent. A technical version was applied: it was considered only from the point of view of information gathering, oriented to educative policies. May be that is the reason why evaluation was assimilated to measuring school results through performance indicators. Since 2006, with the MAS (Movimiento al Socialismo) government, the concept of quality has been practically ruled out of the educative vocabulary. Therefore, evaluation was no able to improve. However, during the past few years, the introduction of the concept of «living standards» as the foundation of social policies has brought new challenges for Bolivian education. With this context, we will discuss quality and evaluation, always trying to open new horizons.

Keywords: education quality, educative evaluation, evaluation systems, educative policies, Bolivia.

1. INTRODUCCIÓN

44

El discurso educativo del gobierno del presidente Evo Morales ingresó, desde el año 2006, con una crítica virulenta contra la reforma educativa precedente iniciada en 1994 que conllevó, como es evidente, un modelo de evaluación pocas veces estudiado. Este modelo de evaluación fue parte de una visión política de la educación de entonces, y su correlato, el modelo curricular que enfatizó en los aprendizajes de los niños las competencias y los procesos, entre otras cosas. En contrapartida, el gobierno actual, ya en su segunda gestión, ha propuesto desde sus inicios diversos documentos que reflejan el significado del cambio que estaría en curso, una propuesta que para muchos constituye un giro genuino y nacional con un matiz indígena que queda revelado en su discurso en torno a ejes como la interculturalidad, intraculturalidad, descolonización, comunidad y el respeto de las cosmovisiones ancestrales.

Pasados los cuatro años de la primera gestión del gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS), todavía no hay una ley educativa aprobada ni existe un plan curricular diseñado que el país haya conocido; por ende, muchos se interrogan sobre cómo se traducirá aquel discurso de cambio en las prácticas pedagógicas en el aula, en los materiales y en la evaluación, tema no menor para cualquier política educativa.

A propósito, tomando como eje la propuesta de la política educativa actual en Bolivia, este artículo problematiza la evaluación en

dos líneas: por un lado asume que su definición debe construirse en la relación/tensión entre las tendencias internacionales que se esfuerzan por construir y lograr estándares comunes, al mismo tiempo que ponen de relieve cada vez más a la diversidad cultural; por otro lado, en Bolivia esta tensión se agudiza aún más con la propuesta del Estado Plurinacional y el discurso que hace hincapié en lo ancestral, lo indígena, por lo que algunos sugieren, incluso, que el país está en los albores de una nueva civilización. En fin, la discusión sobre la evaluación no puede ignorar lo que se ha avanzado a nivel más académico en las universidades, donde en los últimos años las cuestiones en torno a aquella se han debatido en un sentido mucho menos técnico y más integral.

A partir de la experiencia boliviana como anclaje histórico, este artículo aborda los siguientes interrogantes: ¿En qué medida la evaluación se integra a las tendencias internacionales y bajo qué condiciones? o, al contrario, asume una posición de ruptura respecto de ellas. En tal caso, ¿cuáles son las consecuencias? ¿Cuál es el modelo pedagógico y curricular que la sostiene? La elaboración de las respuestas toma en cuenta el planteamiento del «vivir bien» en la sociedad boliviana¹: base de las políticas sociales del actual gobierno.

45

El estudio combina trata de elucidar la relación entre la calidad de la educación, la evaluación y las mediciones, conceptos que a menudo se confunden entre sí. Recogiendo las experiencias de la reforma educativa de 1994 y la experiencia actual, sostiene que la evaluación es un constructo social que se debate y utiliza como parte de las políticas educativas, donde existen pugnas entre visiones del mundo y procesos instrumentales; por consiguiente, sugiere que no se reduzca la evaluación a criterios puramente técnicos.

2. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Siguiendo a muchos estudiosos (Santos Guerra, 1999; Weiss, en Picado, 2002, pp.13-14; McCormick y James, 1996; Parlett y Hamilton, 1989; MacDonald, 1989), podemos sostener que la evaluación no es un simple procedimiento o técnica pedagógica. Es un hecho social y una acción política y moral. Por ello, uno de los vectores de

¹ El autor coordina actualmente un proyecto de investigación sobre el «vivir bien» en ocho zonas rurales y urbanas de Bolivia, cuyos resultados serán pronto publicados.

análisis para abordar la evaluación puede ser la calidad, que ingresó con fuerza al campo de la educación en las últimas décadas y que a menudo se confundió con evaluación y medición. En un trabajo anterior (Yapu, 2009) hemos analizado detenidamente el tema de la calidad, por ello solo quisiera definirla como un constructo social donde intervienen valores e intereses de los actores, es decir, no es tanto lo *que*, como su etimología puede hacer pensar, sino *las relaciones* que la determinan. La calidad se constituye así en un espacio de creación de sentidos, como sugerían Dahlberg, Moss y Pence (2005); se enraíza en la historia social y local de la educación; depende del currículo como política de conocimiento y del sujeto, de la concepción de la niñez, de los docentes, de las instituciones educativas y de la sociedad en su conjunto. Por eso el significado de la calidad es cambiante, y sus criterios entran en pugna y repercuten sobre la evaluación. A continuación, sintetizamos los vaivenes del concepto de calidad educativa en base a tres fuentes: los organismos internacionales que apoyan las políticas y reformas educativas; los aportes teóricos universitarios, y la propuesta de transformación educativa actual en Bolivia.

2.1 LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LAS POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS

La política educativa boliviana de los años noventa, probablemente bajo influencia de las tendencias internacionales, asocia la calidad con los criterios de eficiencia, eficacia, pertinencia, relevancia y equidad –aunque este último fue incluido posteriormente–, expuestos en diversos documentos e informes del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad Educativa (LLECE), del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y Caribe (PREAL) y del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC); organizaciones dedicadas al apoyo de las políticas educativas en diversos países de la región (UNESCO/LLECE, 2008a, pp. 6-11; 2008b).

Estos criterios no fueron discutidos en Bolivia durante la reforma educativa (1994-2004), ni lo son hoy. Por eso quisiera recordar que todos ellos no se sitúan al mismo nivel de análisis. Eficiencia y eficacia son categorías empresariales de larga data y comparten un enfoque tecnicista y racionalista de la educación. Desde principios del siglo XX, bajo la influencia del espíritu tayloriano, se pidió que la escuela lograra resultados y rendimientos a menor costo y cumpliera sus metas

en menor tiempo. En los años cincuenta y sesenta este tema se planteó en términos de inversión económica en educación, por parte del Estado, y su impacto en el desarrollo de los países. En Bolivia, durante la década de 1970 el gobierno dictatorial del general Hugo Banzer marcó este desarrollismo tecnocrático de manera peculiar, vinculando la educación con un catolicismo abstracto y el rendimiento según los objetivos. En las décadas de 1980 y 1990 vuelve el tema a través de las «escuelas eficaces», después de las investigaciones sociológicas sobre el rol de la escuela en la producción de diferencias o creación de oportunidades de los años setenta. El patrón de pensamiento es el mismo, la diferencia es que esta vez el foco son las escuelas como organizaciones y unidades de gestión que deben «rendir cuentas» sobre lo que reciben. Respecto a estos criterios del análisis institucional, la equidad, la relevancia y la pertinencia –a las que en Bolivia podemos agregar el criterio de interculturalidad– se encuentran en un registro distinto y carecen de indicadores suficientemente claros y establecidos.

En el esfuerzo por comprender la calidad, diversos diagnósticos realizados muestran los siguientes avances: los años de escolaridad obligatoria se han ampliado en los últimos decenios, pasando de cinco años en la década de los setenta a ocho con la reforma educativa y a doce con la Nueva Constitución Política del Estado (PE); la cobertura escolar aumentó, alcanzando el 95% en el 2001; se diseñaron nuevos currículos y sistemas de evaluación, como fue el caso de la reforma educativa de 1994; se mejoró la dotación de materiales educativos (producción de los módulos o textos escolares durante la reforma y dotación de bibliotecas y de aula) y la infraestructura escolar (construcción de nuevos establecimientos desde 1995 a 2004); se invirtió en la transformación de la formación inicial de maestros: así algunos Institutos Normales Superiores (INS) fueron transferidos a las universidades entre 2000 y 2004 con el fin de mejorar la calidad de gestión institucional y curricular². Como en varios países latinoamericanos, el sistema educativo boliviano tendió hacia la descentralización y fortaleció los núcleos y distritos educativos, por ejemplo, delegando atribuciones a los municipios en lo que respecta a la alimentación complementaria (el desayuno escolar), la dotación de infraestructura y el mobiliario. De esta manera se promovió mayor participación social en educación, dando a los padres de familia organizados mediante las juntas escolares participación en diferentes

² Los INS están actualmente en transformación a Escuelas Superiores de Formación de Maestros, con cinco años de formación, según laCPE.

instancias de decisión y gestión escolar, aunque no se conoce aún el impacto en los rendimientos escolares (Carnoy, 2004; Yapu, 2007).

Todo esto está relacionado con la mejora de la calidad de la educación. Aun cuando en Bolivia, a través del Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL), la calidad educativa no fue objeto de una discusión amplia, se asimiló a la evaluación. Es probable que las pruebas, siendo parte de redes internacionales, hayan tenido consistencia técnica, pero esta no se difundió. Los resultados de las evaluaciones mostraron los logros de aprendizaje en algunas áreas de conocimiento como matemáticas y lenguaje. En cambio, en los factores asociados, es decir, los factores sociales, culturales u otros que pudieran incidir en los niveles de logro, en las condiciones físicas de las escuelas y aulas, etc., el SIMECAL se alineó al proyecto de LLECE casi por completo.

Posteriormente, la evaluación de las escuelas de Fe y Alegría incluye en la calidad educativa factores cuantitativos de rendimiento académico y factores cualitativos y subjetivos relacionados con las actitudes de los educandos hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje y hacia la dinámica escolar y el currículo, y también la satisfacción de los docentes y sus opiniones acerca del funcionamiento del centro educativo y la dinámica del aula, la valoración de las familias con relación a los diversos aspectos de la vida escolar y sus relaciones con la comunidad (Fe y Alegría, 2008)³.

48

La equidad es uno de los últimos criterios en integrar la definición de calidad. Según el estudio de Ávila y sus colaboradores (2009), en Bolivia el concepto de equidad presenta dos argumentos: por un lado se refiere a las políticas del Estado que buscan reducir la disparidad de género de acuerdo a las regiones rural y urbana o bien a los grupos étnicos; por el otro, responde a la recopilación de información para mostrar los resultados y metas alcanzados en el marco del cumplimiento de los Objetivos del Milenio y las metas de la Educación Para Todos (Ávila y otros, 2009, p. 147).

³ El estudio de esta institución utiliza cuatro ámbitos como indicadores para evaluar la calidad de la educación: 1) *El contexto*: el entorno familiar en su nivel socioeconómico. 2) *Los recursos*: recursos humanos referidos a la cantidad de personas y su ratio docente/estudiantil; materiales, tamaño y calidad de la infraestructura. 3) *Los procesos*: estilos de gestión, estilos de liderazgo, gestión de recursos, formación; procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, gestión de relaciones sociales. 4) Los resultados: en diferentes dimensiones, contempladas formación humana, lengua, matemáticas (Fe y Alegría, 2008, pp. 29-36).

En suma, la calidad educativa no tenía una conceptualización clara y permitía realizar actividades dispares. Por ejemplo, en formación docente la calidad se daba a través de la formación continua que trataba de superar la diferenciación entre docentes urbanos y rurales, lo cual exigía un cambio de visión hacia el maestro único. Pero, al mismo tiempo, se promovía la jerarquización de la carrera docente mediante la capacitación de catedráticos de los INS, y la obtención de títulos universitarios. Así se ejecutaron varios programas de formación con apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y la Universidad de Barcelona. Asimismo, este tipo de apoyo llegó a los INS/EIB (INS que formaban maestros para la Educación Intercultural Bilingüe), con programas de capacitación y producción de materiales en lenguas originarias (Nucinkis, 2006). Además, la calidad educativa se asimiló directamente a la evaluación y medición de logros educativos, sin dar espacio para otros debates. Al respecto, las universidades bolivianas no fueron fuente de reflexión.

2.2 EL ROL DE LAS UNIVERSIDADES

¿Qué hacen las universidades y los académicos para contribuir a que las políticas educativas y, por tanto, la calidad y la evaluación no sean meras aplicaciones de programas internacionales? Aquí hay dos problemas: la relación entre universidades y políticas educativas, y la relación entre las políticas educativas nacionales genuinas y las tendencias internacionales.

49

Partiendo del caso boliviano sostenemos que existe poca vinculación entre la producción universitaria y las políticas educativas que se implantan en el país⁴, y sugerimos que debiera haber mayor interacción. En ese sentido hay que destacar los aportes hechos en otras latitudes que pueden servir de nexos teóricos y prácticos para construir nuevas bases de las políticas educativas locales. Así, ya desde fines de la década de los sesenta la evaluación tradicional focalizada en la captura de rendimientos académicos individuales, basada en una epistemología y metodología

⁴ Lo que se constata con frecuencia es que ciertos académicos son también asesores o actores directos de las políticas educativas porque llegan a ser autoridades en tanto ministros o viceministros de educación. Muchos de ellos hacen carrera política dentro de las universidades públicas del país, en la medida en que estas funcionan institucionalmente bajo una lógica política: la selección de autoridades no sigue un procedimiento de acenso meritocrático sino político, donde se constituyen grupos políticos y tercián en elecciones.

positivistas, fue cuestionada (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983; Álvarez, 2003; McCormick y James, 1996), y se encuentra reflejada en la reseña que Pérez Gómez (1989) hace sobre los temas discutidos en los años setenta, resultado de las críticas provenientes desde la sociología y la antropología a la práctica educativa⁵ y del avance desde la psicología educativa, como es el caso de Robert Stake, quien transitaba desde una postura más cuantitativa de evaluación hacia otra de tipo más cualitativo. Ahora bien, este movimiento no fue únicamente un cambio en la evaluación como una técnica, sino una reflexión sobre el objeto mismo por evaluar y los mecanismos (McCormick y James, 1996). Recogiendo algunos elementos para nuestro análisis, destacamos lo siguiente:

- Hay una visión holística en el debate educativo que considera el contexto. El objeto por evaluar y los resultados no pueden comprenderse fuera de los contextos; la evaluación como conocimiento es contextualizada.
- La calidad de la educación no puede ceñirse a los resultados educacionales; incluye también los procesos y la experiencia de los sujetos que aprenden o enseñan. Así, se valora la evaluación formativa a la par de la evaluación sumativa (Scriven, 1967, en Posner, 2000, p. 243).
- En la evaluación hay una clara inclusión de aspectos sociales, culturales, éticos y políticos. La evaluación es multidimensional, y podemos añadir que es multi-nivel, ya que en su práctica intervienen políticas educativas, modelos educativos y curriculares que se asientan en un sistema institucional jerárquico que gradualmente se traduce en la práctica áulica; estos niveles son interdependientes.
- Existe una visión integral en la que deben ser evaluados estudiantes, docentes, currículo e institución. Los estudiantes, objetos tradicionales de evaluación, son acompañados de la evaluación de los otros actores o factores que determinan el problema educativo.

⁵ Una de las publicaciones más destacadas de esta crítica se encuentra sintetizada en la compilación de Michael Young (1971), *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*, a la que, en cierta forma, el trabajo de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989) diera continuidad en lengua española unos diez años después.

- El principio metodológico de la evaluación introduce la descripción, interpretación y construcción de juicios, pero no está interesado en la predicción. Algunos valoran lo deliberativo (participativo) y otros valoran más la construcción de argumentos sobre datos (en afinidad con la investigación).
- Se debe realizar en contextos naturales y no experimentales.
- Los métodos principales son la documentación, observación y entrevistas; también los estudios de caso o estudios clínicos (Parlett y Hamilton, 1989, pp. 450-465; MacDonald, 1989, pp. 467-478, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

Estos aportes críticos fueron opacados durante las reformas de la década de 1990. En Bolivia, ninguna instancia académica tomó acto para introducir el debate en la reforma educativa de 1994, aunque había posibilidad de hacerlo, pues la referencia teórica al constructivismo lo permitía. En los hechos había una polarización entre los técnicos de la reforma que hacían hincapié en las competencias por lograr –un concepto poco definido hasta el día de hoy– y los opositores críticos que rebatían con argumentos más políticos (como parte del programa social neoliberal y del Banco Mundial) que teórico-metodológicos. Para resumir, diríamos que la visión tecnológica se impuso en la reforma educativa, lo que permite afirmar que a pesar de las reflexiones que hace Álvarez (2003) en su libro *La evaluación a examen*, la evaluación como actividad crítica del aprendizaje, práctica formativa para el desarrollo docente, acción reflexiva que toma en cuenta la diversidad, etc., está circunscrita en una lógica de eficiencia, eficacia y de resultados. Esto testimonia la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) española, del año 2002, que hace hincapié en la «cultura del esfuerzo» y en que los aprendizajes están sometidos a los objetivos de la evaluación educativa (Álvarez, 2003, p. 288). En este mismo sentido van los análisis sobre las «escuelas eficaces» o los estudios de calidad desde los centros educativos que presenta Jesús García Álvarez (2004). Esta experiencia remonta a fines de los años cincuenta y sesenta, cuando se llegó a focalizar en los centros de formación y, posteriormente, en las escuelas eficaces, las cuales en la última década del siglo XX fueron tomadas en cuenta por los representantes de los organismos internacionales asociándolas con las escuelas de calidad. Las escuelas eficaces habían sido revitalizadas en los años ochenta a partir del análisis sobre el rol que juega la escuela en el

rendimiento escolar y las competencias requeridas por el mundo laboral, proceso en el que se valora el liderazgo educativo, el rendimiento de los alumnos, el énfasis en destrezas básicas, el clima de orden y seguridad en la escuela, la frecuencia de evaluación de aprendizajes (García Álvarez, 2004, pp. 96-97).

En suma, el debate sobre la calidad de la escuela avanza hacia una verdadera *cultura de la escuela*, donde la cultura se convierte en un concepto integrador que designa la cohesión entre docente-estudiantes, el énfasis académico, las expectativas positivas hacia el rendimiento, las recompensas efectivas, el compartir valores, etc. (*op. cit.*, p. 98). En el caso boliviano, la experiencia de la política educativa ilustra la ausencia del aporte de las investigaciones universitarias y/o académicas, la predominancia de la racionalidad técnica a pesar de un discurso humanista con la introducción del concepto de «desarrollo humano», la «diversidad cultural» y la «interculturalidad» en educación ⁶.

2.3 SOBRE LA PROPUESTA EDUCATIVA ACTUAL

52

La propuesta de la educación actual sugiere dos principales vías de entrada. Por un lado está la definición de la educación de calidad dada en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) (2007, p. 69), dirigido desde el Ministerio de Planificación del Desarrollo (MPLAN) que refleja los siguientes elementos: igualdad de oportunidades; equidad social, étnica y de género; aprendizajes relacionados a las necesidades laborales; aprendizajes relacionados a las necesidades psicológicas y emocionales; competencias para integrarse a la sociedad; etc. Por otro lado, en el mismo PND se desarrolla el concepto de «vivir bien», que puede entenderse en la conjunción de las cuatro grandes estrategias de acción: la Bolivia *digna* que designa aspectos de justicia social, los valores culturales, la identidad y la lucha por la equidad; la Bolivia *democrática* que abre camino a la participación política y a nuevas formas de organización del poder; la Bolivia *productiva* que se refiere a la producción integral de los seres humanos que respeten las cosmovisiones indígenas y el medio ambiente, y la Bolivia *soberana* que alude a la capacidad de autodeterminación territorial de los grupos humanos y del país (*op. cit.*, p. 11).

⁶ En Bolivia, durante la primera fase de la reforma educativa, la Ley del Poder Ejecutivo (LOPE) retiró el Ministerio de Educación, de tal modo que el sector educativo fue atendido por una Secretaría del Ministerio de Desarrollo Humano (1993-1997) que se ocupaba del programa de la reforma. El debate de la educación de entonces se enmarcaba dentro del desarrollo humano sostenible y la atención de la diversidad cultural.

Del PND, en la proposición de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (MEC, 2006), y de la propuesta curricular de 2008 (MEC, 2008) se sintetiza que la calidad de la educación se refiere:

- Al modelo de sociedad que se busca, con sus valores, principios y prioridades y que respete la cosmovisión de los pueblos indígenas originarios campesinos.
- Al vivir bien en la integración de la cosmovisión indígena de las personas con la naturaleza.
- A las políticas educativas como acción sobre los niños relacionados con la cultura, el conocimiento, la información y el trabajo, con objetivos y sistemas de participación y decisión.
- A las políticas curriculares que definen el lugar de la cultura y el conocimiento en la escuela para la formación de futuros ciudadanos. Esto implica comprender qué es el conocimiento y su función en la sociedad.
- A la visión de ciudadanos que se forman en las escuelas (¿qué se espera del sujeto educado?).
- A la escuela como una unidad de varias y diversas dimensiones integradas a la comunidad (la escuela es comunitaria).
- A la participación y la función de los padres de familia en la educación y el logro de aprendizaje de sus hijos.
- A la relación y concepción del trabajo, la producción, la economía, etc., y el papel que juegan las personas.

3. LA EVALUACIÓN Y MEDICIÓN EN EL DEBATE ACTUAL

Desde los años ochenta hubo una notoria preocupación por el diseño de instrumentos de medición de resultados de aprendizaje, tanto en países desarrollados como en países en vías de desarrollo (Tedesco, 1998). En realidad, esta tendencia viene desde la década de 1970 cuando el Estado benefactor transitaba hacia el Estado neoliberal. En aquellos años fue importante responsabilizar a los actores ante la inversión que el Estado había realizado en décadas precedentes. La necesidad de lograr resultados e impactos, lo cual impulsó, entre otras razones, a que

el sector público ingrese a una lógica de «rendición de cuentas». En el editorial de la revista *Perspectivas* de la UNESCO se lee:

El supuesto sobre el que se apoya la creación de sistemas de medición consiste en sostener que el conocimiento más preciso y transparente de los resultados de aprendizaje es un factor importante en las estrategias destinadas a mejorar la calidad de la educación (Tedesco, 1998, p. 1).

A través de esta «rendición de cuentas» se pretende lograr la mejora de la calidad del sistema educativo y la calidad de vida de las personas y ciudadanos en su conjunto. Desde este punto de vista, la introducción al Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo –SERCE (UNESCO/LLECE, 2008b)– indica que las preguntas principales son *qué y cómo* se está enseñando y sobre *todo qué* están aprendiendo los niños latinoamericanos en el nivel primario. Por ende, evalúan los desempeños de los estudiantes y entregan los resultados como informaciones a los decisores de las políticas educativas. También reconocen que la calidad y la evaluación buscan integrar alumnos, docentes, directores, escuela, programas y administraciones escolares. En tal sentido, el LLECE persigue los siguientes objetivos:

54

- Producir información sobre logros de aprendizaje y factores asociados de los países de la región.
- Generar conocimiento sobre evaluación de sistemas educativos y sus componentes: estudiantes, docentes, escuelas, programas, políticas, entre otros.
- Aportar nuevas ideas y enfoques sobre evaluación de la calidad de la educación.
- Contribuir a fortalecer las capacidades locales de las unidades de evaluación de los países (UNESCO/LLECE, 2008b, p. 11).

Es en este sentido que LLECE ha venido trabajando desde 1994, realizando las evaluaciones Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo - PERCE (1997) y SERCE (2002-2008). Las áreas de evaluación privilegiadas han sido las materias de matemáticas, lenguaje y ciencias del tercero y sexto grado de primaria. Bolivia solo participó en la evaluación de 1997. Esta perspectiva política y técnica de la evaluación, es decir, como producción de información técnicamente fiable para las políticas públicas, fue ampliando sus criterios (los cinco criterios ya mencionados) y tomando en cuenta cada vez más los factores asociados,

incluyendo género, contexto socioeconómico y cultural, condiciones de vida de los estudiantes, relación entre la escuela y la familia, gestión del tiempo, clima y disciplina en el aula y en la escuela, gestión y dirección escolar y los niveles de satisfacción de la comunidad con la escuela (UNESCO/LLECE, 2008a, p. 13)⁷.

Ante esta tendencia que opaca las otras funciones de la evaluación hay que recordar que hubo también, como señala Álvarez (2003), aportes y acciones en torno a la evaluación como recurso de aprendizaje y un medio formativo, fuente de diagnósticos, ayuda al proceso pedagógico (Álvarez, 2003, pp. 82-88), parte de una actividad crítica de aprendizaje y de la práctica docente que combine la racionalidad técnica y reflexiva, ayuda para comprender y encarar la diversidad social y cultural. En el mismo sentido, Santos Guerra (1996, pp. 97-99) señala cinco funciones de la evaluación: como diagnóstico para conocer la situación inicial del aprendizaje; como base para elegir los tipos de formación y clasificación; como jerarquización, en la que, mediante criterios formales, el profesor toma decisiones de control; como comunicación, donde la producción de la información permite hacer comparaciones y comprender a los estudiantes; y como formación, ya que permite conocer los avances de los aprendizajes.

55

Hargreaves, Earl y Ryan (2002, pp. 188-191) anotan, por su parte, otros cuatro objetivos de la evaluación: la responsabilización, que exige al sistema educativo darse cuenta de lo que produce en los diferentes niveles educativos; la titulación, que se refiere a la acreditación de la formación y el trayecto educativo recorrido por los educandos; el diagnóstico, que permite conocer y reconocer el proceso de cambio y mejora de los aprendizajes en los educandos ante el cual el profesor puede intervenir; la motivación y los resultados de la evaluación que pueden servir de acicate o desafío para lograr nuevos aprendizajes. Por último, José María Ruiz (1996, p. 24), recogiendo los aportes de Ernest House, señala que la evaluación educativa puede tener la función formativa para mejorar los aprovechamientos; sumativa para seleccionar y certificar en base a las calificaciones; psicológica y sociopolítica para motivar y aumentar los conocimientos en los educandos; y administrativa para ejercer autoridad y planificar.

⁷ Véase también el estudio comparativo *Evaluar para mejorar. A propósito de los exámenes de Estado y otras evaluaciones* publicado por el Ministerio de Educación/ Colombia y Magisterio (2002). En este trabajo se analizan los exámenes de Estado (2000), prueba saber (las pruebas de 1997-1998 y de 1998-1999) y los resultados de TIMSS (1992-1996) y de LLECE (1998-2000).

Resumiendo, se puede decir que:

- La evaluación es una acción de información y valoración cualitativa y cuantitativa consustancial a la práctica educativa, útil para los educandos, los docentes y otros actores del sistema.
- Son importantes tanto el proceso de evaluación y los resultados como el uso de estos últimos (quiénes utilizan los resultados y para qué lo hacen).
- La evaluación oscila entre enfoques cualitativos que priorizan lo que sucede en las aulas y las escuelas, en tanto apoyo directo al proceso educativo, y los que se basan en indicadores cuantitativos y estandarizados, donde los educandos y sus experiencias desaparecen dando mayor valor a los resultados que permiten generar elementos comparativos y así llegar a ser instrumentos de las políticas educativas. En Bolivia, la evaluación de la reforma educativa de 1994 trató de avanzar en dos líneas: evaluación de logros de aprendizajes mediante las pruebas del SIMECAL, y la evaluación cualitativa y de proceso a través de carpetas de evaluación. Ambas tuvieron dificultades.
- En tanto factores asociados y/o explicativos de los niveles de logro de aprendizajes, la escuela, el aula, la participación de los padres de familia, etc. fueron tomados en cuenta progresivamente.
- Las evaluaciones que hacen prevalecer los procesos y experiencias de los educandos en las aulas y situaciones de enseñanza-aprendizaje tienen dificultad para permitir análisis comparativos. Las carpetas de evaluación elaboradas para el uso en el aula fueron difíciles de utilizar por los docentes; la evaluación cualitativa fue percibida como «poco objetiva» por los padres de familia; la flexibilización del proceso pedagógico no dio signos claros de evaluación.

En esta evaluación que busca combinar, por un lado, lo cualitativo y lo cuantitativo y, por el otro, los procesos (lo formativo) y los resultados (lo sumativo), la medición aparece en una posición ambigua. Por una parte se considera como necesaria en cuanto se refiere al procedimiento de cuantificación de valores y valoraciones a través de unidades numéricas precisas, en lo posible discretas, determinadas en el

sistema de indicadores y las unidades de evaluación, lo cual permite establecer magnitudes de comparación que sean posibles de generalizar. Sin embargo, al mismo tiempo, cuando se observa desde las experiencias y procesos de aprendizaje de los educandos y de los otros actores, el concepto de medición resulta ser restrictivo porque no recoge el significado cualitativo del proceso de formación.

A fin de visibilizar los modelos de evaluación, apoyándose en las últimas reformas educativas en Bolivia, establecemos a continuación un cuadro comparativo en función de algunos elementos de evaluación.

CUADRO 1
Elementos de evaluación y políticas educativas (Bolivia)

Elementos de evaluación	Pre-reforma educativa (hasta 1994)	Reforma educativa (1994-2005)	Propuesta actual (2006-2010)
Enfoque	Sistemática y por objetivos.	Integral, de proceso y de resultados.	Integral, permanente, sistémica (que no debe confundirse con sistemática), orientadora y comunitaria.
¿Qué se evalúa?	Los objetivos educativos y curriculares. Los rendimientos en función de contenidos programados. Los niveles de inteligencia.	Los logros de aprendizaje, los desempeños, las competencias. Las competencias incluyen los procesos, resultados, contexto, situación y contenido (lo cual fue difícil de evaluar). Aspectos cualitativos, como las actitudes y la creatividad. Los valores transversales (género, sexualidad, etc.).	Aun no está claro. Parece que se evalúan los objetivos (está en discusión). Los contenidos que se refieren a la naturaleza, la cosmovisión indígena, lo comunitario, etc., que designan el «vivir bien», como una idea base de la nueva sociedad.
¿Para qué se evalúa?	Función de medición de resultados; medición en función de objetivos curriculares.	Función formativa conociendo el punto de partida (evaluación inicial), el proceso (de proceso) y los resultados (evaluación sumativa). Es decir, para mejorar el proceso y controlar los resultados.	Integración de educación a la comunidad y el logro de la calidad en educación (es muy general). Se menciona la calidad educativa, mas, al mismo tiempo, se la critica.
¿Cómo se evalúa?	Cuantitativamente (mediante diferentes instrumentos de pruebas y tests).	Cualitativa y cuantitativamente. Hubo un esfuerzo para que los profesores evalúen el proceso de manera cualitativa mediante carpetas (en otros países se procedió mediante portafolios). La tendencia cualitativa fue criticada por los padres de familia. Para los docentes resultó ser un procedimiento bastante complejo.	La evaluación cualitativa será mejorada o descartada para asumir una más cuantitativa. Aún no hay propuesta oficial de cómo se ha de evaluar. En los hechos se ha retomado la evaluación cuantitativa basada en notas o calificaciones y para ello, el uso de pruebas.
¿A quiénes se evalúa?	A los estudiantes.	A los estudiantes y otros factores que inciden (factores asociados) en el logro de desempeños.	No está identificado.
¿Quiénes evalúan?	Los docentes (interna) y expertos (externa). Los inspectores o los supervisores.	Los docentes evalúan en las aulas (interna) y las entidades designadas para tal efecto (externa), como fue el caso del SIMECAL.	No está identificado. Existe la instancia del Observatorio de Calidad de la Educación (oce), pero aún no se conoce su propuesta técnica.

FUENTE: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN A PARTIR DE LA EXPERIENCIA ACTUAL BOLIVIANA

Más allá de una visión estrictamente técnica de la evaluación o de un simple rechazo con carácter político a la reforma educativa de 1994, la propuesta de la nueva Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en el contexto de la nueva CPE, plantea diversos desafíos que permiten construir nuevos problemas de conocimiento, investigación y acciones políticas en educación. A esto apuntó la contribución de este artículo. Y para concluir quisiera destacar algunos de los temas de discusión y acción en torno a la evaluación.

Un primer elemento concierne al debate entre el discurso de cambio estructural y sus implicaciones o efectos en la educación y la evaluación, es decir, en la construcción del modelo educativo y curricular, y dentro de él, la evaluación. Dejo de lado las posturas idealistas que sirven de operadores ideológicos y me refiero solo a lo que puede ser *pensar y actuar*, esto es, *vivir*, en una sociedad cuya matriz sea el «vivir bien», tal como sugieren algunos documentos del gobierno actual, en tanto macrodiscurso, pero aún no se ve traducido en aspectos operativos o indicadores para la práctica pedagógica: ¿cómo se generan las microestructuras de enseñanza y aprendizaje? Desde ya no existe unanimidad en concebir el vivir bien de forma unívoca. Algunos lo asocian con la idea de bienestar en el mundo indígena, donde el concepto no cambia sustancialmente respecto a la mejora de la calidad de vida discutida ampliamente por los organismos internacionales. Otros, consideran que el vivir bien es un concepto cualitativo y holista que no permite ser traducidos y fragmentado en indicadores, además de admitir que cada pueblo o nación tendría sus propias formas de construir y concebir el vivir bien ⁸, lo cual conlleva el problema de elaborar indicadores estándares.

58

A pesar de esta situación, la política educativa actual está pautada por el concepto de vivir bien, que sugiere un cambio de paradigma hacia una convivencia entre los actores, centrada en lo comunitario y lo colectivo, y no tanto en el bienestar individual, basado en el respeto a la naturaleza y medio ambiente, sin que haya ruptura entre estos y el hombre.

⁸ Esta opinión tiene mayor importancia cuando se la plantea desde el punto de vista fenomenológico que resalta la construcción de los significados a la par de las acciones, es decir, la cuestión no solo es la diferencia entre grupos sociales sino también la concepción de la práctica y la experiencia educativa.

También, en el fortalecimiento de la cosmovisión de los indígenas para que trascienda como una espiritualidad en la educación de los niños; en la sustentación de la educación en los valores intra y propios, sin someterla a tendencias internacionales (o extranjeras); en la importancia de la calidad de vida en el presente, sin negar el pasado, pero tampoco focalizando en un futuro lineal, como fue el proyecto del mundo moderno; en la espacialidad y territorialidad a la vez local y global de los sujetos, como se plantea en el Estado plurinacional actual en Bolivia; en los saberes indígenas ligados a la vida cotidiana, los recursos artesanales y técnicos combinados con la nueva tecnología y el conocimiento científico, etc. Como se percibe, esta visión holista de la nueva propuesta pone en discusión diversas dicotomías y rupturas entre el hombre y la naturaleza, definiendo al mundo moderno por la centralidad en lo material, lo individual, el dominio del futuro (la predicción), la escisión arbitraria del espacio, etc. Con todo, la tarea sigue siendo establecer vínculos con la educación y la evaluación. Veamos dos ejemplos.

El primero es el SIMECAL⁹, que fue una experiencia única en Bolivia en los diez años de reforma educativa –y hasta el día de hoy– que ilustra una marcada instrumentalización de los conceptos de calidad y evaluación, porque se ciñó a la idea de evaluación como práctica de recoger información para las políticas públicas educativas; valorizó la medición con datos cuantitativos y no dio espacio a la reflexión colectiva y social. Fue una institución creada por el D.S. n.º 23950 del 1.º de febrero de 1995,

[...] como instrumento técnico para conocer el cumplimiento de los objetivos del Sistema Educativo Nacional (SEN) en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria en el marco del Programa de Reforma Educativa (PRE).

⁹ Este comentario se apoya en el documento de trabajo *Componente: Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL). Logros y lecciones aprendidas*, de Susana Barrera Andaur (s/f.). Además de otros que fueron revisados como por ejemplo: MECyD (2000). *Capacidades básicas de aprendizaje y desnutrición crónica en niños que inician el 1er año de educación primaria*. La Paz: MECyD/SIMECAL; *Resumen. Logros escolares y factores asociados 3er año de educación primaria. Gestión 2000*. La Paz: MECyD/SIMECAL, Informe 2001; *Evaluación de 18 Institutos Normales Superiores gestión 1999*. MECyD/SIMECAL: La Paz. Agradecemos a Susana Barrera por facilitarnos la información.

Con el objetivo de:

Proporcionar información en forma periódica, confiable y válida acerca de los niveles alcanzados por los educandos en cuanto a las adquisiciones y desarrollo de las competencias, requisito de promoción en las áreas curriculares prioritarias de cada uno de los ciclos de aprendizaje para promover insumos a los distintos niveles, ciclos y modalidades del Sistema Educativo y a sus diferentes actores para la toma de decisiones en materia de política educativa, también deberá proveer al Sistema Educativo de información sobre los factores que inciden en los logros alcanzados por los educandos (DS, artículo n.º 130).

Según Susana Barrera, coordinadora del SIMECAL entre 1995 y 2001, por decisión, voluntad política y necesidad técnica de dicho sistema se incorporó a la experiencia del LECE coordinado por la UNESCO/OREALC. Posteriormente fue parte de la Investigación Iberoamericana de Eficacia Escolar bajo la coordinación y auspicio de la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (ECAB) y el Ministerio de Educación de España, incluyendo la búsqueda de financiamiento. El SIMECAL finalizó mediante la Resolución Ministerial 393/04 del 3 de agosto de 2004.

60

El segundo ejemplo se refiere a la situación actual que data desde el año 2006, donde el término «calidad» educativa se trató de eliminar del léxico educativo sin poder elucidarse mejor su nivel conceptual. La calidad se asoció fuertemente al modelo económico neoliberal y sobre todo empresarial, pero hasta el día de hoy aún no encuentra un sustituto conceptual que supere aquella interpretación. Como sugerimos en otro estudio (Yapu, 2009), tal vez se deba interrogar: ¿qué sería una *buena educación* para los bolivianos en el marco del vivir bien?

Por consiguiente, la evaluación se encuentra igualmente a nivel de una propuesta muy general, lo que se corrobora en el currículo base de 2008 que postula una serie de atributos como la evaluación integral, permanente, sistémica, orientadora y comunitaria; toma en cuenta el desarrollo de las prácticas, aptitudes, actitudes, habilidades, destrezas y capacidades; afirma que la evaluación se caracteriza por ser cíclica y de diálogo, de reflexión y orientación permanente de los procesos educativos, cuyo abordaje será cuantitativo y cualitativo; admite la autoevaluación y coevaluación para la toma de decisiones. Además, sostiene que la evaluación es sobre materias espiritual-artísticas, éticas, estéticas, técnica-tecnológicas, físicas y deportivas. Y entre las modali-

dades retoma en primer lugar la evaluación diagnóstica que se realiza antes de la actividad académica a fin de valorar los conocimientos del estudiante para la formación profesional; en segundo término la evaluación formativa que se desarrolla durante el proceso de aprendizaje, en forma continua, a fin de detectar los logros y/o dificultades en el proceso; en tercer lugar la evaluación sumativa, como la acumulación cuantitativa del aprendizaje al finalizar cada parcial, mediante exámenes escritos uorales, trabajos prácticos, exposiciones, experimentación e investigación; y, por último, la propuesta de evaluación parece prever la comprobación de los objetivos desarrollados por los estudiantes en el proceso de aprendizaje durante la gestión académica (Ávila y otros, 2009).

5. A MODO DE CIERRE

Todos los elementos hasta aquí señalados reflejan la dificultad que la política actual tiene para generar nuevos criterios generales y operativos, que seguramente es tarea del Observatorio Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (OCE), creado en 2005 por el DS n.º 28.569 como un órgano descentralizado pero bajo la tuición del Ministerio de Educación.

Es también tarea de esta instancia analizar qué es una buena educación y cuáles son las buenas formas de evaluar. Es necesario volver a analizar la relación entre calidad, evaluación y medición en el contexto actual de cambio, entre aspectos cualitativos y cuantitativos de la evaluación; entre las tendencias internacionales que a veces se imponen y la especificidad de la educación nacional; entre los factores de procesos y de productos; entre el carácter formativo o de control de la evaluación; entre la diversidad de dimensiones que componen la práctica educativa y los niveles educacionales.

Esta inmensa tarea, insistimos, implica desafíos que permitan construir nuevos problemas de conocimiento, investigación y acciones políticas en educación, pues se trata, nada menos, que de trazar nuevos horizontes educativos en un escenario inédito y a la luz de la nueva política boliviana.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2003) *La evaluación a examen. Ensayos críticos* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ÁVILA, Mario y OTROS (2009). *Estado de la situación actual de la calidad educativa en Bolivia. Investigación sobre estudios realizados en los componentes del Sistema Educativo Boliviano*. La Paz: Plan Internacional Inc. y Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- CARNOY, Martín (2004). «Mayor acceso, equidad y calidad en la educación de América Latina», en *Revista PREALC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe)* Año 1, n.º 0, agosto de 2004, Santiago OREALC/UNESCO, pp. 43-63.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Petery PENCE, Alan (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Grao.
- FE Y ALEGRÍA (elaborado por Alfonso LUQUE LOZANO e Ignacio GONZALO MISOL) (2008). *Atrevámonos siempre a más. Evaluación para la mejora de la calidad de la educación popular en Fe y Alegría*. La Paz: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).
- GARCÍA ÁLVAREZ (2004). *La formación del profesorado basada en el centro* Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2002). Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre. De Calidad de la Educación, en el *Boletín Oficial del Estado* (BOE), n.º 307.
- GRIFFITH, Stafford (2006). «Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación», en *Revista PREALC 3*. Santiago de Chile PREALC/UNESCO, pp. 74-83.
- HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna y RYAN, Jim (2002). *Una educación para el cambio: Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HOPKINS, David (ed.) (2005) *The Practice and Theory of School Improvement. International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- MACDONALD, B. (1983). «La evaluación y el control de la educación», en José GIMENO SACRISTÁN y Ángel PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica* Madrid: Akal.
- MARSH, Colin y WILLIS, Georges (1995). *Curriculum. Alternative Approaches, Ongoing Issues*. USA: Printice Hall.
- MCCORMICK, R. y JAMES, M. (1996). *Evaluación del currículo en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS (2006). *Propuesta de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez* (documento).
- (2008). *Compilado de documentos curriculares. 1º Encuentro pedagógico del sistema educativo plurinacional. Juntos en la construcción del nuevo currículo, 17 al 21 de noviembre*. La Paz: MEC.

- MURILLO, Javier (2008). «Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe», en UNESCO/LLECE. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* Santiago de Chile, pp. 18-47.
- NUCINKIS, Nicole (2006). «La EIB en Bolivia», en Luis Enrique DÓPEZ y Carlos ROJAS. *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: BM/GTZ/Plural, pp. 25-110.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós/MEC.
- OCDE/CERI (1994): *La Qualité de l'enseignement* París: OCDE.
- PARLETT, Malcomy HAMILTON, David (1989). «La evaluación como iluminación», en José GIMENO SACRISTÁN y Ángel PÉREZ GÓMEZ (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- PICADO GÄTTGENS, Xinia (2002). «Criterios para realizar evaluaciones de calidad», en *Revista de Ciencias Sociales* año/vol. III, n.º 97, pp. 9-16 Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15309702&iCveNum=720>>.
- POSNER, J. Georges (2000). *Análisis de currícula*. Bogotá: McGraw Hill.
- PREAL (2005). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina* http://www.oei.es/quipu/Informe_preal2006.pdf
- REPÚBLICA DE BOLIVIA (1995). DS n.º 23.950 del 1.º de febrero de 1995. Reglamento sobre Organización Curricular.
- (2005). DS n.º 28.569 del 22 diciembre 2005. Creación del Observatorio Nacional de la Calidad Educativa -OCE.
- (2007). DS n.º 29.272 de 12 de septiembre de 2007. Plan Nacional de Desarrollo: «Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para vivir bien». Lineamientos estratégicos 2006-2011». Gaceta Oficial de Bolivia.
- (2008). *Nueva Constitución Política del Estado*. La Paz.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA - MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2002). *Evaluar para mejorar: A propósito de los exámenes de Estado y otras evaluaciones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional / Cooperativa Editorial Magisterio.
- RODRÍGUEZ, Eugenio (1994). «Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 5, mayo-agosto, pp. 45-65. Madrid: OEI. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a02.pdf>>.
- RUIZ, José María (1996). *¿Cómo hacer una evaluación de centros educativos?* Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1996). *Evaluación educativa. T 1 y T 2*. Buenos Aires: Magisterio.
- (1999). «Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 34, pp. 39-59.

- TEDESCO, Juan Carlos. «Editorial», en *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, n.º 105. *Dossier* «L'Évaluation des systèmes d'éducation: l'état de la question à la fin des années 90 », vol. XXVIII, n.º 1. UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001124/112469fb.pdf>>.
- (2004). *Education for All. The Quality imperative. EFA/Global Monitoring Report*. París: UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>>.
- UNESCO/LLECE (2008a). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/LLECE.
- (2008b). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/LLECE. DISPONIBLE EN: <[HTTP://PORTAL.UNESCO.ORG/GEOGRAPHY/ES/EV.PHP-URL_ID=10635&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.HTML](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-url_id=10635&url_do=do_topic&url_section=201.html)>.
- (2008c). *Primer reporte. Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/LLECE.
- YAPU, Mario (2007). «Descentralización, poderes locales y participación social en educación en Bolivia. Los casos de Tarabuco y La Paz (1997-2003)», en revista *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* vol. 15, n.º 14, junio. Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/62/188>>.
- (2009). *La calidad de la educación en Bolivia. Tendencias y puntos de vista*. La Paz: Mesa de Trabajo en Educación.
- YOUNG, Michael (1971). *Knowledge and Control. New Directions for Sociology of Education*. Londres: Collier Macmillan.

OS DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES NACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS POR UM GOVERNO SUBNACIONAL NO BRASIL

João Luiz Horta Neto *

SÍNTESE: O objetivo desse trabalho foi pesquisar como os governos subnacionais estariam utilizando os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, avaliação externa da educação produzida pelo governo federal no Brasil. Para tanto, escolheu-se o governo do Distrito Federal, onde se localiza Brasília, capital do Brasil, e dentro dele a Secretaria de Educação, gestora de toda a educação básica. Os resultados indicaram que os gestores dessa secretaria defendem a importância de uma avaliação nacional como a do Saeb. Paradoxalmente, os dados gerados pelo Saeb não são utilizados na formulação de suas políticas, e isso parece ter uma íntima relação com as dificuldades de se compreender os resultados produzidos pela avaliação, assim como com as práticas de gestão desses gestores que estão focadas em aspectos meramente operativos.

Palavras-chave: Saeb; avaliação externa da educação; gestão do ensino.

LOS DESAFÍOS DE LA UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE EVALUACIONES NACIONALES PARA EL DESARROLLO DE POLÍTICAS EDUCACIONALES POR UN GOBIERNO SUBNACIONAL EN BRASIL

SÍNTESIS: El objetivo de este trabajo ha sido investigar cómo los gobiernos subnacionales están utilizando los resultados del Saeb (Sistema de Evaluación de la Educación Básica), evaluación externa de la educación realizada por el gobierno federal en Brasil. Para ello se ha elegido el gobierno del Distrito Federal, en Brasilia, capital de Brasil, y dentro de él la Secretaría de Educación, gestora de toda la educación básica. Los resultados vienen a indicarnos que los gestores de esa Secretaría defienden la importancia de una evaluación nacional como la del Saeb. Paradójicamente los datos generados por este organismo no son utilizados en la formulación de las políticas, y eso parece tener una estrecha relación con las dificultades para comprender los resultados

65

* Pesquisador-tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP, Brasil.

producidos por la evaluación, así como con las prácticas de gestión de estos gestores que se centran en aspectos meramente operativos.

Palabras clave: Saeb; evaluación externa de la educación; gestión de la enseñanza.

CHALLENGES FOR SUBNATIONAL GOVERNMENTS IN BRAZIL WHILE USING NATIONAL ASSESSMENT RESULTS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIVE POLICIES

ABSTRACT: The goal of this paper is to study how subnational governments are using the outcome of the Elementary Education Assessment System (SAEB for its Portuguese acronym), an education assessment process carried out by Brazil's Federal Government. For this purpose, we've chosen the government of the Federal District, Brasilia, Brazil's capital city. Within this administration, we've chosen the Ministry of Education, an entity that manages elementary education. Results show that managers in that Ministry believe in the importance of national assessment such as SAEB. However, the knowledge produced by this entity is not used in the development of policies, and this seems to have a strong connection with two main issues: inability to fully understand the outcome of the assessment and management practices that are focused on merely operative aspects.

Keywords: SAEB, education external assessment, education management.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição, o Brasil é uma República federativa, e a sua organização político-administrativa compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos entes autônomos. A educação no Brasil está organizada em dois níveis: básica e superior. A educação básica é dividida em três etapas: educação infantil, atendendo a população de zero a cinco anos de idade; ensino fundamental, de seis a 14 anos; ensino médio, de 14 a 17 anos. A Constituição fixou como obrigatória a educação de quatro a 17 anos de idade.

Quanto à responsabilidade pela oferta da educação básica, os Municípios são responsáveis pela educação infantil e o ensino fundamental. Nesse último caso, os Estados dividem essa responsabilidade com os Municípios e são responsáveis também pelo ensino médio. No caso do Distrito Federal, esse ente federado é responsável por toda a educação básica. Cada um deles é gestor de seu próprio sistema de ensino, constituído por instituições escolares direcionadas a uma ou mais etapas da educação básica. O papel da União é supletivo e redistributivo, cabendo-lhe a responsabilidade da fixação das diretrizes e bases da

educação. Para garantir a unidade dos esforços, a Constituição determina que entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deve imperar o regime de colaboração.

Quanto às avaliações externas, o Brasil tem uma sólida tradição que remonta os anos 1976 quando foi iniciada a avaliação dos programas de pós-graduação, possuindo atualmente diversos e diferentes instrumentos que avaliam regularmente os dois níveis da educação brasileira (Horta Neto, 2007).

O Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, desenvolvido, aplicado e analisado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais «Anísio Teixeira» – Inep, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, teve sua primeira aplicação no final da década de 1980, e desde então vem sendo aplicado a cada dois anos. Em 2009 ocorreu a sua 10ª edição. Consta de dois tipos de instrumentos: um teste com itens objetivos para avaliar o desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa e diferentes questionários para serem respondidos por alunos, professores e diretores, com o objetivo de identificar fatores que influenciam o desempenho dos alunos. É importante destacar que os governos subnacionais não têm nenhuma participação na elaboração do Saeb, são apenas convidados a tomar parte na aplicação da avaliação. A eles cabe a organização geral para que a aplicação aconteça dentro das normas definidas pelo Inep (Horta Neto, 2006b).

67

A avaliação da educação no Brasil amplia seu papel a partir do momento em que o tema, pela primeira vez, aparece na legislação infraconstitucional que explicita o direito constitucional à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, determina em seu artigo 9.º que cabe à União «assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino» (Brasil, 1996). Além dessa legislação, o Plano Nacional de Educação, lei federal de caráter plurianual, que define, para um período de dez anos, as metas a serem atingidas em cada nível educacional, determina, para o período de 2001 a 2010¹, o desenvolvimento de sistemas de avaliação educacional como

¹ A Conferência Nacional de Educação, que aconteceu em abril de 2010, encaminhará subsídios ao Congresso Nacional para a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2011 e 2020. Como preparativo para essa conferência, durante 2009 ocorreram 1891 conferências municipais ou intermunicipais, 27 estaduais e 337 conferências livres, mobilizando cerca de três milhões de pessoas.

instrumentos para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (Brasil, 2001).

Este trabalho teve como objetivo pesquisar a repercussão dos resultados do ciclo de 2003 do Saeb na gestão do sistema público de ensino fundamental do Distrito Federal, composta por uma rede de 465 escolas com 330 mil alunos matriculados. Essa gestão é realizada pela Secretaria de Educação, órgão do governo local. A coleta de dados foi feita no período de novembro de 2005 e abril de 2006. A escolha do ciclo de 2003 ocorreu porque à época da pesquisa estava sendo realizada a aplicação dos testes relativos ao ciclo de 2005 e seus resultados só estariam disponíveis para análise em fins de 2006².

Na linha da investigação qualitativa, optou-se por trabalhar com entrevistas semi-estruturadas com os gestores da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A partir do estudo da estrutura da organização, foram identificadas duas esferas, uma central e outra intermediária, consideradas prioritárias para objeto de pesquisa. Da esfera central, aquela mais próxima ao núcleo central responsável pela tomada de decisões, escolheu-se para a entrevista três gestores responsáveis pela direção das ações da Secretaria, dois ligados à área pedagógica e vinculados ao ensino fundamental, e um terceiro da área de planejamento. Da esfera intermediária, com maior proximidade ao dia-a-dia das escolas, foram selecionados outros cinco gestores responsáveis pela coordenação de equipes responsáveis pelo apoio às atividades pedagógicas das escolas, cada um dentro de cinco das 14 regiões administrativas do Distrito Federal.

Em 2008 a Secretaria de Educação do Distrito Federal instituiu um sistema próprio de avaliação de desempenho dos alunos de suas escolas, sem deixar de participar também do Saeb. Esse fato reforça a importância dessa pesquisa, já que são apontados problemas a serem superados para que esse novo sistema possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação do Distrito Federal.

² A partir de 2005, ocorre uma mudança no Saeb que passa a ter dois instrumentos: a Avaliação Nacional da Educação Básica, Aneb, com característica amostral, conforme o desenho do Saeb original, com o objetivo de garantir o acompanhamento da série iniciada em fins da década de 1980 e a Prova Brasil, de caráter quase censitário, que avalia as escolas públicas urbanas com mais de 20 alunos. Acredita-se que essa modificação na abrangência das escolas pesquisadas não seria razão para invalidar os resultados dessa pesquisa, na medida em que se buscou analisar a influência dos resultados de uma forma geral nas atividades de gestão da Secretaria.

2. O PLANEJAMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Para poder entender como os resultados do Saeb seriam utilizados pela Secretaria, optou-se por conhecer um pouco mais sobre como a Secretaria desenvolvia suas atividades de planejamento. Com isso, esperava-se verificar as possibilidades que teriam os resultados do Saeb para influenciar esse planejamento, fornecendo dados mais consistentes para aprimorar as metas perseguidas pela Secretaria.

Percebeu-se que existiam diferentes visões entre os dirigentes da esfera central, com relação ao que seria planejar e de como estruturar um planejamento.

Um dos dirigentes, ligado à área pedagógica, ao ser indagado sobre como se desenvolve o planejamento na Secretaria, afirmou ser essa uma responsabilidade da área de planejamento, que ao receber as solicitações orçamentárias dos diversos setores, condensa-as e resume-as em uma peça que faz parte do planejamento orçamentário de todo o governo do Distrito Federal. Segundo este dirigente, o planejamento estratégico do órgão era realizado em reuniões do corpo diretivo da Secretaria, consistindo basicamente na identificação e eliminação de ações sobrepostas. Ao tratar do planejamento do seu setor, afirma que sua diretoria tem total liberdade para criar projetos e programas. Ao ser criada uma nova ação, comunica-se à área de planejamento para que seja incluída no orçamento da Secretaria.

69

Para o outro dirigente, também ligado à área pedagógica, não existe uma atividade formal de planejamento na Secretaria, pois:

[...] a gente tem quatro subsecretarias e só uma é pedagógica. E é complicado articular as nossas ações com o conjunto da Secretaria. Para isso, a gente tem que ter um planejamento único articulado, um planejamento estratégico mesmo, onde você pudesse estar articulando todas as subsecretarias [...] é uma falha grande nossa não ter um planejamento. Não sei se é porque a casa é muito grande. Não sei se falta vontade política.

É interessante notar que para esse dirigente existe uma dificuldade de articular as ações da área pedagógica com o conjunto da Secretaria, o que permite subtender que a função de oferecer uma educação de qualidade seja atribuição apenas da sua área, e não do conjunto da Secretaria. Outro dado importante nos é dado quando o

dirigente comenta sobre a forma como são escolhidas as prioridades em um determinado ano. Segundo ele:

Em 2005 a gente desenvolveu muitas ações voltadas para a coordenação pedagógica. Porque a gente sente que se melhorar a coordenação pedagógica, onde o professor discuta mais, pesquise mais, leia mais, estude mais, ele vai melhorar. Isso vai trazer impacto lá no seu trabalho.

Percebe-se que a opção por uma prioridade não está baseada em dados empíricos. Baseia-se unicamente na sensibilidade dos dirigentes de que determinada ação seja importante. Além disso, essa opção não se transforma em uma meta, com um plano de ação atrelado a ela.

Já o dirigente ligado à área de planejamento, ao falar sobre o planejamento afirma que «nós não podemos planejar pelo outro. Então cada Subsecretaria faz o seu planejamento. E nós aqui consolidamos. Montamos um documento único onde se diz: o plano de ação no ano seguinte será assim. E aí é o momento que envolve todos». Confirma-se por esse relato que o planejamento da Secretaria é um agregado das vontades particulares de cada um dos seus órgãos, sem que haja uma preocupação com a unidade e com o estabelecimento de objetivos comuns. Mesmo a área que deveria organizar esse planejamento apenas promove a consolidação dos documentos que lhe são encaminhados.

70

Constata-se, portanto, que o núcleo central da Secretaria encontra dificuldades para planejar suas ações. Qual o reflexo desse fato nos órgãos intermediários e de que forma eles se organizam para executar as suas funções? A resposta a essa indagação foi buscada junto aos coordenadores.

Para um dos coordenadores, a Secretaria não determina metas, e diz que sente falta disso, porque com elas, seu trabalho seria facilitado. Quando perguntado se sua coordenação tem um planejamento, responde afirmativamente e indica que ele é definido em função das atividades que serão desenvolvidas. Para exemplificar, relata que em 2006 ocorreram oficinas de avaliação e projetos, envolvendo os coordenadores pedagógicos das escolas, e seu planejamento previa as datas e locais de realização. Assim, para esse coordenador, planejar se resumia apenas à organização de eventos.

Um segundo coordenador refere-se a um Plano Operacional para guiar as ações da sua equipe durante o ano. Destaca que além das

ações previstas no Plano, sua equipe deve também atender às demandas emergenciais, e exemplificou:

A gente tem uma escola em que os alunos estão em greve. Eu estava lendo na Internet que eles fecharam o Eixo Monumental (via de grande movimento em Brasília). Então essa é uma ação emergencial. Consta do nosso plano de ação atender o que acontecer de emergencial.

O fato de relatar que atender a ações emergenciais faz parte do seu Plano Operacional pode revelar a generalidade desse plano, tornando difícil definir prioridades. Isso não pode ser verificado, pois no momento da entrevista esse coordenador não estava com esse Plano nas mãos.

Outro coordenador apontou as dificuldades para fazer um planejamento, pois essa atividade demandaria um tempo que sua equipe não dispõe, já que tem de responder a inúmeras demandas das escolas.

Buscando compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento do trabalho dessas coordenações de apoio pedagógico, procurou-se saber como as ações desenvolvidas eram avaliadas, e como essas avaliações contribuiriam para orientar as suas práticas. Somente dois coordenadores afirmaram fazer avaliações, e relataram que o processo de avaliação utilizado buscava medir apenas o grau de satisfação dos professores com o atendimento prestado pelas suas equipes.

Assim sendo, os relatos obtidos evidenciaram que existiam dificuldades para que a Secretaria, em seus diversos níveis hierárquicos, planejasse estrategicamente suas ações. As atividades classificadas como de planejamento limitavam-se ora à elaboração ou acompanhamento do orçamento, ora à elaboração de uma lista de ações que deveriam ser desenvolvidas, muitas delas não ligadas à atividade-fim das coordenações. Os gestores pesquisados indicaram estar agindo no sentido de considerar qualquer ação como prioritária, procurando resolver todos os problemas, que consideravam importantes, ao mesmo tempo. Como consequência desse modo de agir sem definir prioridades, muitas ações eram iniciadas, poucas concluídas, e pouquíssimas avaliadas, gerando entre eles uma sensação de impotência ao não perceberem melhoria no desempenho dos alunos.

Os relatos são surpreendentes, pois indicaram uma dificuldade em lidar com temas comuns a uma atividade gerencial, tais como definir metas e acompanhar resultados, tarefas típicas das funções de direção

e coordenação, às quais os entrevistados estão ligados. Além disso, em nenhum dos relatos foi possível perceber qualquer associação entre as ações desenvolvidas e a busca por uma qualidade educacional, como se a qualidade do ensino pudesse ser alcançada somente a partir da vontade dos atores. Segundo Dias Sobrinho (1995), a qualidade deve ser construída por meio de consensos e negociações entre os atores. A construção de consensos e as negociações são atividades inerentes ao planejamento, sendo esse um momento privilegiado para estabelecer critérios e padrões acordados entre todos acerca da qualidade que se quer atingir.

Portanto, sem uma cultura de planejamento, os dados de qualquer instrumento de aferição de resultados, o Saeb inclusive, acabam sendo encarados como mais um conjunto de dados com os quais se toma contato, sem que se saiba o que significam nem o que fazer com eles.

3. INFORMAÇÕES GERENCIAIS COLETADAS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

72

A Secretaria desenvolveu e vem utilizando desde 2004, o Sistema de Informações Gerenciais, Sige, que permite acompanhar, em cada escola, o número de matrículas por turma, a evasão escolar e o rendimento por disciplina de todos os alunos matriculados na rede pública. Além disso, possui uma série de funcionalidades voltadas para o dia-a-dia da escola, como a emissão de certidões, acesso à legislação educacional, entre outras. Esse sistema trabalha com um banco de dados relacionais, alimentado pelas secretarias das escolas, que permite uma série de consultas e uma hierarquização do sistema, em que a escola tem acesso apenas aos seus dados, as Diretorias Regionais de Ensino têm acesso aos dados das escolas sob sua jurisdição e o nível central da Secretaria tem acesso a todos os dados.

Segundo um dos dirigentes da área pedagógica, os primeiros dados fornecidos pelo Sige causaram surpresa, pois indicavam que as escolas apresentavam resultados muito diferentes entre si, mesmo para aquelas próximas fisicamente e que possuíam as mesmas características e atendiam a uma clientela semelhante. Sua reação foi: «[...] a gente ficou perdido. Nós não temos parâmetros».

Esses dados passaram a ser discutidos em reuniões com os diretores das escolas e parecia que muitos deles estavam tomando

contato com esses números pela primeira vez mostrando-se surpresos quando olhavam os resultados das suas escolas. Alguns deles chegaram a afirmar que os dados do sistema estariam errados, apesar de terem sido alimentados pelas secretarias de suas próprias escolas.

Esperava-se que essas reuniões desencadeassem no interior de cada escola ações que levassem a uma melhoria dos resultados. Essa esperança estava alicerçada na crença de que a apresentação dos resultados para o diretor da escola seria suficiente para modificá-los, como se o papel da Secretaria fosse somente indicar o problema, e que a solução dos problemas fossem de total responsabilidade da escola. Sobre esse tema, Ravela (2005) destaca que existe uma lógica que implica uma guerra de todos contra todos, na qual todos se desfazem da sua responsabilidade e a atribuem a outros. Assim, ao invés da busca de soluções negociadas que envolvam todos aqueles que têm responsabilidade com o problema, opta-se por responsabilizar o outro, eximindo-se da sua responsabilidade para com a solução do problema.

Com relação à forma como os coordenadores estavam utilizando as informações geradas pelo Sige, um deles afirmou que essas informações não estavam sendo levadas muito em consideração por sua equipe, pois as ações práticas que desenvolviam eram mais importantes do que discutir números. Outro coordenador relatou que também não faz muito uso daqueles dados, pois «nós, e eu me incluo nisso, não aprendemos a trabalhar com base em dados e eu acho que muitas vezes a gente trabalha muito na intuição». Esse coordenador credita isso a uma concepção ingênua da educação, pois o professor prefere muito mais «continuar tocando o seu dia-a-dia ao invés de se debruçar sobre a sua prática».

Os relatos apresentados indicam claramente uma resistência aos dados gerados pelo Sige. Mesmo aqueles que utilizavam os dados do sistema, faziam-no como se a melhoria do desempenho dos alunos fosse um fim em si mesmo, sem atentar para os fatores escolares que poderiam estar por trás desse desempenho. Além disso, como o principal dado fornecido pelo Sige é o relativo à taxa de reprovação dos alunos, e mais, que essa informação era a que balizava as reuniões com os diretores das escolas, depreende-se que, para os gestores da Secretaria, o principal indicador de qualidade da educação era essa taxa.

Resumir a qualidade da educação apenas à taxa de repetência não significa, necessariamente, que os alunos estejam tendo acesso a

uma educação de qualidade, pois para isso uma série de outros fatores deve ser analisada. Por outro lado, esse dado pode contribuir para eliminar gradativamente a cultura de tomada de decisões sem o balizamento de informações concretas.

4. DIFUSÃO DOS RESULTADOS PRODUZIDOS PELO SAEB

A questão de como as informações produzidas pelo Saeb chegava à Secretaria e de como eram disseminados e utilizados era fundamental para a pesquisa.

Para um dos dirigentes ligados à área pedagógica, não cabe à sua área lidar com os dados do Saeb, pois isso é feito pela área de planejamento que tem uma equipe com a responsabilidade de «fazer a ponte com o Ministério da Educação», inteirar-se sobre os processos e informações e repassá-los a toda a estrutura da Secretaria. Apesar disso, surpreendentemente, esse dirigente afirmou que a maior parte das informações que possui sobre o Saeb é obtida através da imprensa.

74

O dirigente ligado à área de planejamento mostra-se totalmente inteirado sobre a organização do Saeb, sua estrutura e os relatórios elaborados pelo Inep. Com relação ao Saeb, o dirigente aponta que a atribuição da sua área era fornecer apoio para a realização da avaliação e a posterior disseminação dos seus resultados. Segundo esse dirigente, caberia à área pedagógica «estar fazendo a análise disso e propondo uma disseminação maior». É interessante a contradição, pois um dos dirigentes da área pedagógica relatou anteriormente que a disseminação dos resultados não fazia parte das atribuições da sua área. Novamente, tem-se a indicação de uma visão fragmentada e conflitante das atribuições de cada área.

Outro relato importante desse dirigente da área de planejamento é com relação a uma parte significativa das suas atribuições, relacionada às atividades demandadas pelo Inep: «o pessoal aqui brinca que eu sou mais funcionário do Inep, do que da Secretaria. Isso porque eu estou sempre mais envolvido com o Inep, por conta das avaliações». Esse trecho indica que o Inep vem demandando da Secretaria uma grande quantidade de atividades, a ponto de a organização destacar uma de suas equipes para atender a essas demandas. Com isso, o preceito constitucional de colaboração entre os entes federados, que é impositivo imperar na área

educacional, fica restrito, nesse caso, a uma prestação de serviços de natureza meramente operacional.

Os coordenadores pedagógicos, por sua vez, tomaram conhecimento dos resultados do Saeb durante reuniões comandadas pelos dirigentes da Secretaria. Nessas reuniões foi distribuído um curto relatório elaborado pela Secretaria, destacando a posição relativa do Distrito Federal com relação aos Estados, sem que fosse feita nenhuma análise sobre os resultados alcançados.

Um fato relevante é que esses coordenadores apontaram que se utilizaram das informações publicadas pela mídia para melhor se informar sobre os resultados do Saeb. Isso pode indicar duas situações: ou as informações divulgadas pela imprensa chegam mais rapidamente a esse público que os relatórios produzidos pelo Inep, ou a linguagem utilizada pela imprensa é mais acessível do que aquela fornecida pelos relatórios oficiais. De qualquer forma, deve-se dedicar uma atenção especial à forma como o Inep divulga os resultados à imprensa, ao mesmo tempo em que a instituição deve providenciar informes específicos para atender às necessidades de informação de gestores e professores.

Independente da fonte de informação insistiu-se em saber o que esses gestores sabiam sobre os resultados do Saeb, e quais os usos que faziam deles.

Os dois dirigentes ligados à área pedagógica, ao se referirem aos resultados do Saeb afirmaram que o Distrito Federal está em uma posição confortável, quando seus resultados são comparados com os dos Estados. Para ambos, o que mais chamou atenção na divulgação dos resultados foi a tabela que indicava a posição relativa de cada estado em relação aos demais e em relação à média brasileira. Esse fato indica que esses dirigentes, de alguma forma, sensibilizam-se com a divulgação dos resultados na forma de ranqueamento. As informações divulgadas na forma de ranqueamento é polêmica. Se de um lado omite diferenças importantes que permitiriam explicar resultados diferentes, permitem criar condições para avaliar as práticas desenvolvidas por escolas com estruturas semelhantes e que atendam uma população de nível socioeconômico também semelhante, mas que apresentam resultados díspares, um dos maiores problemas apontados pelo Saeb.

Ao se referir aos resultados, um dos dirigentes ligados à área pedagógica demonstra, primeiramente, uma vaga noção sobre os resul-

tados do Distrito Federal e quais seus significados, revelando uma compreensão muito limitada da metodologia utilizada pelo Saeb, ao afirmar que «quando você vai esmiuçar os resultados, qual habilidade ele errou no Distrito Federal, são poucas. Eu não me lembro mais, se era na parte de oralidade. Não me lembro qual era, outro aspecto que elevava o Distrito Federal em relação aos demais».

Pode-se argumentar que, pelo fato de o relatório ter sido divulgado um ano depois da data da entrevista, o dirigente teve dificuldade de recordar os dados. Mesmo assim, era de se esperar que um gestor que ocupa uma posição estratégica na estrutura da Secretaria tivesse claro quais seriam os problemas que o Saeb apontou para o Distrito Federal, pois caberia principalmente à sua equipe estruturar as ações a fim de superá-los. Por outro lado, seu relato pode indicar que esse dirigente não considerava relevantes as informações do Saeb, ou ainda que tivesse dificuldades para compreendê-las. De qualquer forma, revela que o Saeb não estaria conseguindo cumprir seus objetivos, fornecendo subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil (Pestana, 1998).

76

De maneira geral, percebeu-se que o núcleo central da Secretaria tem pouco conhecimento sobre os resultados do Saeb. Foi possível perceber que seus resultados não são discutidos detalhadamente. Existem três hipóteses para isso. Uma delas estaria ligada ao fato de que o Relatório Nacional, documento destinado a apresentar os resultados da avaliação, não tenha uma linguagem adequada para esse público. Outra hipótese é a de que as diferentes interpretações que os relatórios nacionais deram aos resultados ao longo dos diversos ciclos da avaliação tenham criado dificuldades para a compreensão dos resultados da avaliação, conforme demonstrado em estudo anterior (Horta Neto, 2006a). A terceira estaria ligada à dificuldade da equipe dirigente da Secretaria em trabalhar com dados objetivos para desenvolver estratégias de ação. Todas parecem ser plausíveis e provavelmente se somaram. Assim sendo, os resultados do Saeb não estão se constituindo em indicadores capazes de apontar caminhos que permitam transformar qualitativamente os processos educacionais no interior da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Houve pouca variação nas respostas relativas aos resultados do Saeb 2003 quando os interlocutores foram os coordenadores.

Para um dos coordenadores, os resultados do Saeb pouco auxiliam no trabalho que a sua equipe desenvolve, pois quando são divulgados já foram definidas as ações a serem desenvolvidas. Além disso, revelou sua visão particular de que a avaliação ainda está muito concentrada nas mãos do governo federal:

[...] eu não sei muito bem o objetivo do Saeb, a não ser avaliar e fazer uma análise dessa avaliação. Mas eu acho que ele poderia ser mais útil no momento em que tivesse uma discussão mais localizada nos estados. Não fosse só no nível federal, fosse no nível estadual.

O relato denota a necessidade de que tanto a avaliação em si como seus resultados sejam mais bem debatidos, e que nesse processo as secretarias de educação tenham uma participação mais ativa.

Para outro coordenador, os resultados do Saeb são utilizados apenas como um pano de fundo nas reuniões com as escolas, e se limitam a mostrar a posição privilegiada em que se encontra o Distrito Federal em relação aos outros Estados, não alimentando discussões sobre a qualidade educacional. Afirmou também que se o diretor da escola sentir necessidade de mais informações deverá procurá-las por conta própria, já que dificilmente algum grupo da Secretaria teria como auxiliá-lo. Esse coordenador destacou ainda que «[...] se não tiver uma cobrança junto do governo federal, são poucas as pessoas que espontaneamente tomam alguma decisão. É porque o Saeb foi adotado mais pelo governo federal. As Secretarias só aplicam o teste».

77

Portanto, em sua opinião, o governo federal deve agir diretamente sobre os sistemas de ensino, o que contraria as competências da União definidas pela Constituição. Além disso, atribui-se a outra esfera de governo a necessidade de se encontrar soluções. Com isso, percebe-se que os interlocutores acreditam que as soluções dos problemas estejam fora do alcance e da responsabilidade do grupo gestor da Secretaria.

O terceiro coordenador comenta que sua equipe sentia dificuldade em trabalhar com os resultados do Saeb devido também à demora na sua divulgação. Além disso, esse coordenador acreditava que esse resultado não tinha nenhuma influência sobre a escola:

O Saeb é muito lento na divulgação dos resultados. [...] demora quase um ano para se saber o resultado parcial. E aí, aquela pompa

toda, aquela cerimônia toda, para lançar o resultado total. E eu não vejo isso influenciando na escola, no dia a dia. Não vejo nem preocupação da escola com esses dados.

Outra questão que merece reflexão diz respeito à credibilidade dos dados apurados pelo Saeb. Esse coordenador relatou que quando era diretor de escola, recebeu os dados da avaliação do Distrito Federal e iniciou uma discussão com sua equipe. Afirmou que todos não acreditaram que o rendimento pudesse ter sido tão baixo, pois sua equipe havia considerado a prova muito elementar e que só poderia ter havido erros na sua correção. Outra hipótese levantada por esse coordenador é que, pelo fato de ter sido avaliada apenas uma amostra de escolas, os maus resultados deveriam ser creditados às outras escolas. Essa questão parece ser bastante séria e está ligada à forma como são compostos os testes respondidos pelos alunos. Como os testes são montados por diferentes blocos de itens com diferentes níveis de complexidade, de forma a testar o maior conjunto de habilidades possíveis, pode ser que o teste a que esse coordenador teve acesso fosse composto por itens de baixa complexidade. Além disso, como é necessário que alguns dos itens aplicados em um ciclo sejam reaplicados no ciclo seguinte, de forma a garantir a comparabilidade entre os diversos ciclos, os testes não podem ser divulgados ao público. Essas limitações de ordem técnica acabam alimentando desconfiâncias como essas, o que demonstra a necessidade de que esses detalhes técnicos sejam mais bem explicitados nos relatórios elaborados pelo Inep.

78

A pesquisa também consultou os entrevistados sobre o que consideravam positivo e negativo no processo do Saeb, com o objetivo de buscar levantar propostas que permitam aprimorar a avaliação.

Para um dos dirigentes é positiva a existência de um instrumento como o Saeb, pois, mesmo que a Secretaria quisesse, levaria tempo para organizar uma avaliação desse porte. Além disso, não teria em seus quadros, pessoal com competência técnica para assumir tal ação. Acredita-se, portanto, que a avaliação educacional seja um aspecto em que o regime de colaboração entre a União e os entes federados possa deixar de ser apenas um preceito constitucional para ser transformado em uma ação específica, reforçando ainda mais o papel que o Inep tem em todo esse processo.

Também foi apontada pelos dirigentes a necessidade de que os instrumentos utilizados na divulgação dos resultados sejam aprimorados

para que possam ser mais bem compreendidos, assim como, para os coordenadores, deveria haver um maior envolvimento da Secretaria e dos seus professores na construção de avaliações como o Saeb. Um dos coordenadores sugeriu que as discussões aconteçam tanto após a realização das avaliações como durante sua preparação e que, nesse processo, sejam envolvidos todos os professores, o que permitiria um crescimento profissional e uma troca de experiências muito grande.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa constituiu um esforço para compreender como a Secretaria de Educação do Distrito Federal utiliza as informações produzidas pelo Saeb para orientar o seu planejamento. Procurou-se identificar os principais entraves que deveriam ser superados, tanto pelo Inep, quanto pela Secretaria.

Os aspectos apontados nessa pesquisa permitem que seus resultados possam ser generalizados para diversos outros governos subnacionais, na medida em que o Distrito Federal possui uma posição de destaque com relação aos outros quando se leva em conta as condições socioeconômicas de sua população. Assim, é de se esperar que dificuldades semelhantes, ou até maiores, atinjam órgãos gestores de outros governos.

79

Primeiramente, chama a atenção o fato de o Saeb com seus vinte anos de existência e dez ciclos de realização ainda ter tanta dificuldade de influenciar nos caminhos da busca da qualidade da educação no Brasil. Um bom *slogan* para essa situação seria: Saeb, um ilustre desconhecido. É uma situação paradoxal: os gestores reconhecem a importância dessa avaliação e apoiam a sua realização, a legislação educacional a coloca em posição de destaque, mas seus resultados não influem nos processos desenhados pelas secretarias de educação.

Os dados apurados apontaram que, apesar da disposição dos gestores em utilizar os resultados do Saeb como um instrumento auxiliar nos processos de gestão, alguns fatores impedem que isto ocorra de forma eficaz. Esses fatores estão ligados tanto às dificuldades de compreensão dos relatórios oficiais até às dificuldades da equipe gestora em organizar seu planejamento. É importante destacar que mesmo que a cultura do planejamento estivesse enraizada na Secretaria, esse fato não

seria condição suficiente para que os resultados do Saeb fossem utilizados. A pesquisa apontou que essa avaliação é ainda cheia de mistérios e seus resultados precisam ser mais bem explicitados para que possam ser efetivamente utilizados em benefício da qualidade educacional. Assim, a divulgação dos resultados do Saeb é uma de suas etapas mais críticas. É necessário que os relatórios apontem não somente os resultados numéricos, mas que sejam disponibilizadas informações complementares que ofereçam uma visão mais clara sobre os problemas educacionais apontados pela avaliação e um conjunto de soluções possíveis para superá-los. É importante também considerar que os dados apurados não são suficientes, *per se*, para orientar a tomada de decisões. É necessário que cada sistema de ensino desenvolva pesquisas adicionais, contando com o suporte técnico do Inep e das universidades, para desenvolver estudos que permitam elucidar melhor aspectos apontados pelo Saeb.

A pesquisa também indicou que a imprensa tem um papel de destaque no momento da divulgação dos dados do Saeb, já que muitos gestores apontaram que é por meio dela que recebem informações sobre seus resultados. Normalmente, a maior preocupação dos meios de comunicação é destacar a posição relativa de um determinado sistema educacional em relação aos outros e ao Brasil como um todo. Sobre essa questão, recomenda-se ao Inep a iniciativa de fornecer à mídia instrumentos que possibilitem a compreensão de que o processo educacional é muito mais complexo do que galgar uma posição de destaque *ranking* da avaliação. Para tanto, é imprescindível o desenvolvimento de informes detalhados e compreensíveis que destaquem as possibilidades e os limites de um processo de avaliação, e esclareçam os fatores educacionais que incidem sobre o desempenho dos alunos.

Utilizar os resultados de uma avaliação educacional requer um maior preparo das estruturas das secretarias de educação. Não basta apenas divulgar os resultados e esperar que apenas essa divulgação seja suficiente para que no próximo ciclo os resultados sejam melhores. Da mesma forma, de nada adianta ter acesso a um conjunto grande de informações e nada fazer para entendê-las melhor, para descobrir que situações refletem. E essas situações não estão necessariamente ligadas às atividades da escola. Podem estar ligadas a problemas estruturais da secretaria que impedem apoiar as escolas nas suas dificuldades.

As secretarias devem mudar o foco de sua atenção, dando maior valor às atividades estratégicas sem esquecer, é claro, as suas atividades operacionais. Deve haver pessoal com competência técnica capaz de

analisar os dados fornecidos pela avaliação e a partir dessa análise propor estudos que permitam desvelar aspectos críticos que possam estar impactando um desenvolvimento mais consistente dos seus alunos. Identificados esses aspectos, as secretarias devem desenvolver, em conjunto com as escolas da sua rede, estratégias que possam transformar as situações apontadas como indesejadas. Essa forma de atuar deixa de ser um jogo de soma zero, onde os diversos atores jogam a culpa uns nos outros, e passa a acontecer uma atividade coordenada e de natureza colaborativa, onde os atores atuam em conjunto, cada um dentro das suas responsabilidades, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação oferecida à população.

Chama a atenção o fato de que nos últimos anos, 11 dos 27 Estados da federação, além de inúmeros municípios, terem iniciado e realizado com regularidade avaliações educacionais de seus sistemas de ensino. Todos eles permitem comparações com a escala do Saeb, pois utilizam itens pré-testados fornecidos pelo Inep para calibrar seus resultados. Nada faz crer que as dificuldades apontadas junto ao Saeb, não estejam se repetindo junto a essas outras avaliações. Poder-se-ia até argumentar que estaria havendo não a instalação de uma cultura da avaliação na educação brasileira, mas um *boom* da moda de se avaliar.

81

Apesar das inúmeras dificuldades aqui mencionadas, acredita-se que a avaliação externa realizada pelo Saeb, ou mesmo aquelas produzidas pelos sistemas de ensino, provêm uma série de informações úteis aos gestores, informações essas que possuem um potencial enorme para modificar a realidade educacional brasileira. Mas apenas realizá-las e divulgar seus resultados não é suficiente para isso.

Espera-se, portanto, que este trabalho se afirme como um esforço analítico adicional para a compreensão das avaliações externas, em especial do Saeb, tanto no que se refere à sua relevância para a melhoria do sistema educacional Brasileiro, quanto para o aprimoramento da utilização de seus resultados.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*/Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> [consulta: março de 2010].

- BRASIL (2001). *Lei 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm> [consulta: março de 2010].
- DIAS SOBRINHO, José (1995). «Avaliação institucional: instrumento da qualidade educativa», in Newton BALZAN e José DAS SOBRINHO (orgs.). *Avaliação institucional teoria e experiências*. São Paulo: Cortez.
- HORTA NETO, João Luiz (2006a). «Um estudo sobre os relatórios nacionais utilizados para divulgar os resultados do Saeb entre 1990 e 2003». Anais do III Congresso Internacional em Avaliação Educacional. Fortaleza: Imprensa Universitária, pp. 178-193.
- (2006b). *Avaliação Externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp013624.pdf>> [consulta: março de 2010].
- (2007). « *Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil : das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005*», in Revista Iberoamericana de Educación n.º 42/5. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>> [consulta: março de 2010].
- PESTANA, Maria Inês (1998). «O sistema de avaliação brasileiro», in *RBEP*. Brasília, vol. 79, n.º. 191, pp. 65-73.
- RAVELA, Pedro (2005). *Para comprender las evaluaciones educativas fichas didácticas*. Santiago do Chile: PREAL.

LAS EVALUACIONES DE LOGROS EDUCATIVOS Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Verónica Benavidez Ormaza *

SÍNTESIS: En el presente artículo se delinea el panorama actual de las evaluaciones de logros de aprendizaje nacionales e internacionales que nacieron como una estrategia para conocer el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes, especialmente en las áreas de matemática y lengua materna, incluyéndose más tarde en estas baterías las evaluaciones de ciencias y escritura y, en el presente, las de habilidades ciudadanas. Los resultados de las diferentes pruebas internacionales existentes, en las que participa la mayoría de los países del primer mundo y algunos de América Latina, señalan lo que ya sabíamos: que el nivel de aprendizaje de los estudiantes latinoamericanos está muy por debajo del de los europeos y los asiáticos.

La importancia que muchos países le asignan a la evaluación de los sistemas educativos, en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, no concuerda con la utilización que de sus resultados hacen para la definición de políticas educativas que procuren el mejoramiento de la calidad de la educación. La escasa aplicación puede deberse a que lo insatisfactorio de los resultados compromete a las administraciones, por lo que en muchos casos se prefiere no difundirlos, o bien, a que los equipos técnicos no alcanzan el nivel necesario para realizar los análisis correspondientes, sin olvidar que los cambios continuos de autoridades ministeriales afectan la sostenibilidad de los proyectos de evaluación.

La difusión de los resultados por los medios de comunicación muchas veces incide negativamente en los docentes, quienes se sienten totalmente culpabilizados y estigmatizados por la sociedad. El conocimiento de los nudos críticos de los sistemas educativos es demasiado relevante como para desechar esta herramienta que, bien utilizada, puede convertirse en la principal estrategia para marcar el camino hacia la mejora de la calidad educativa.

Palabras clave: evaluación de sistemas educativos; evaluación de logros educativos; programas internacionales de evaluación.

83

* Docente universitaria en áreas relacionadas con planificación, currículo, evaluación y otras, también del ámbito educativo. Coordinadora de la Unidad de Planificación del Municipio de Quito.

A AVALIAÇÃO DE CONQUISTAS EDUCATIVAS E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

SÍNTESE: No presente artigo projeta-se o panorama atual da avaliação de conquistas de aprendizagens nacionais e internacionais que nasceram como uma estratégia para se conhecer o nível de desenvolvimento das competências dos estudantes, especialmente nas áreas de Matemática e Língua (materna), incluindo-se mais tarde as avaliações de ciências e escrituras e, no presente, as de habilidades cidadãs. Os resultados das diferentes provas internacionais existentes, nas quais participa a maioria dos países do primeiro mundo e alguns da América Latina, assinalam o que já sabíamos: o nível de aprendizagem dos estudantes latino-americanos está muito aquém do nível dos europeus e asiáticos. A importância que muitos países dão à avaliação dos sistemas educativos, quanto à aprendizagem dos estudantes, não concorda com a utilização que fazem de seus resultados para a definição de políticas que almejam a melhoria da qualidade da educação. Sua escassa aplicação pode se dever a que os insatisfatórios resultados comprometem os governos, pelo qual em muitos casos prefere-se não difundir-los, ou bem a que as equipes técnicas não alcançam o nível necessário para realizar as análises correspondentes, sem esquecer que as mudanças contínuas de autoridades ministeriais afetam a sustentabilidade dos projetos de avaliação. A difusão dos resultados pelos meios de comunicação muitas vezes incide negativamente nos docentes, que se sentem os únicos culpados e estigmatizados pela sociedade. O conhecimento dos pontos críticos dos sistemas educativos é relevante demais para que se deixe de lado esta ferramenta que, bem utilizada, pode se tornar a principal estratégia para marcar o caminho para a melhoria da qualidade educativa.

Palavras-chave: avaliação de sistemas educativos; avaliação de conquistas educativas; programas internacionais de avaliação.

EDUCATIVE ACHIEVEMENT ASSESSMENT AND ITS RELATION WITH EDUCATION QUALITY

ABSTRACT: In this paper we will outline the current situation of national and international assessment of learning achievement. National and international assessment started as strategy to have an understanding of the level of progress of student's skills, especially in mathematics and language. Later, assessment in science and writing was added, and currently, it includes civic skills.

Results of current international assessment, in which most first world countries and some Latin American countries take part, point out what we already knew: learning standards of Latin American students are far below those of European and Asian students.

The importance that many countries give to the educative system assessment, regarding the student's learning process, does not match the use they give to the results concerning the definition of educative policies that seek an improvement in educational quality.

Scarce application can be a consequence of the fact that results are so poor that they jeopardize the future of the administrations. In many cases,

they prefer not to disclose the results. Another cause is that technical teams do not meet the requirements to perform reasonable assessment. And we should not forget that constant changes in ministries affect the sustainability of assessment projects.

Disclosure of results through mass media usually affects teachers in a negative way. They feel blamed and stigmatized by society.

Knowing the critical issues of educative systems is too important for us to discard this tool that, used correctly, can become the main strategy in the improvement of educative quality.

Keywords: educative system assessment, educative achievement assessment, international assessment programs.

1. INTRODUCCIÓN

Que la educación es importante para el desarrollo de los pueblos es una verdad indiscutible y muy bien comprendida por la sociedad; sin embargo, la discusión actual se centra en la calidad de esa educación que la escuela ofrece a niños y jóvenes. Este concepto de calidad provoca, a su vez, una nueva controversia respecto a qué competencias la institución educativa debe desarrollar en los estudiantes para que puedan tener una vida plena en el mundo globalizado.

85

Las habilidades que requiere una persona para insertarse sin problemas en las empresas modernas están vinculadas al trabajo en equipo, al pensamiento creativo y crítico y, más que nunca, a la capacidad de adaptación a las cambiantes situaciones que la vida actual exige. En este contexto, una educación de calidad debe dotar a las nuevas generaciones de la habilidad para hacer frente, e inclusive adelantarse, a situaciones de incertidumbre, característica propia de un mundo digital que se modifica a velocidades antes impensadas.

El conocimiento de qué es lo que los estudiantes aprenden, quiénes son los que finalmente están en condiciones de hacerlo, cuáles son los contextos óptimos para que se produzca un aprendizaje duradero que se constituya en herramienta para prolongarlo; así como cuáles son las oportunidades reales de aprendizaje que brindan las escuelas, permitirá a los encargados de definir la política educativa de gobierno –nacional, regional o local– tomar decisiones e implementar las estrategias más idóneas para lograr una educación de calidad y equidad, cuyos resultados signifiquen la mejora del sistema educativo en su conjunto y el desarrollo holístico de las capacidades de sus discentes.

2. LOS INICIOS DE LAS EVALUACIONES DE LOGROS DE APRENDIZAJE

Para medir el rendimiento de los estudiantes en lengua, matemática y ciencias, en diferentes países y desde hace más de cuarenta años, se han venido aplicando distintos tipos de evaluaciones como una de las estrategias que permiten no solo determinar la calidad de la educación que brindan los sistemas educativos nacionales, sino también servir como fuente de información para la definición de políticas educativas públicas.

El conocimiento del nivel de desarrollo de las habilidades matemáticas y de comprensión lectora es indispensable, ya sea para el afianzamiento de los currículos o para proponer sus reformulaciones, tanto en secuencia, pertinencia y profundidad de contenidos como en metodologías de enseñanza, pues está fuera de discusión el hecho de que estas dos habilidades –pensamiento lógico y comprensión lectora– constituyen la piedra angular del aprendizaje desde el punto de vista cognitivo, sin soslayar el hecho de que la motivación, intrínseca o extrínseca, permitirá, o no, que dicho aprendizaje se concrete.

86

En la década de 1980 se multiplicaron los operativos nacionales con los objetivos de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, proporcionar a los organismos rectores de la educación el conocimiento respecto a las debilidades de los sistemas educativos y, a su vez, permitir evaluar la validez de las políticas, currículos y modelos de gestión implementados, además de las distintas innovaciones pedagógicas o metodológicas utilizadas.

Las responsabilidades implicadas en la elaboración de instrumentos pertinentes, confiables y contextualizados en las diversas culturas regionales y locales, la organización de los procesos logísticos, así como la comparación de los resultados de las evaluaciones en el tiempo, entre otras acciones propias de los operativos, demandaron de los países la conformación de equipos técnicos multidisciplinarios de alto nivel que pudieran hacer frente a las exigencias de los programas de evaluación diseñados.

Por los altos costos de los operativos y escasez de especialistas nacionales en evaluación, estadística, psicometría, etc., inicialmente fueron pocos los países en condiciones de organizar sistemas de evaluación y crear instituciones que se dedicaran exclusivamente a monitorear los avances de los sistemas educativos.

En los años ochenta la preocupación de los organismos multilaterales de crédito respecto al uso eficiente de los recursos prestados, o donados, a los países en vías de desarrollo para fortalecer los sistemas educativos nacionales, determinó que estos países crearan instancias encargadas de evaluar el aprendizaje de los discentes a través de pruebas estandarizadas que revelaran el nivel de conocimientos y desarrollo de capacidades, tanto de los estudiantes como de los docentes.

En la siguiente década distintos organismos desarrollaron evaluaciones; entre ellos, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo¹ organizó en 1995 las primeras pruebas de matemática y ciencias, denominadas Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias². Dos años después, en 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) oficializó las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos³, y en 1998 el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO), aplicó el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE).

Las distintas pruebas internacionales quedaron planteadas como uno de los mecanismos principales para el conocimiento del nivel de desarrollo cognitivo y de habilidades para la vida de los estudiantes, su capacidad para seguir aprendiendo fuera del sistema educativo, la influencia en el aprendizaje de los factores internos y externos a la escuela y, fundamentalmente, el nivel de incidencia de esta última en el desarrollo de las competencias de los discentes.

87

De manera particular, en los países del primer mundo la preocupación por la calidad y eficiencia de la educación como factor básico para el desarrollo de sus economías llevó a los ministerios o instancias encargadas de la educación a plantear estudios para establecer el nivel de conocimientos y capacidades alcanzados por los estudiantes al terminar el último ciclo escolar, es decir, al abandonar las instituciones educativas, lo que significaba indagar acerca de su real contribución al desarrollo socio económico.

¹ IEA por sus siglas en inglés: *International Association for Evaluation of Educational Achievement*.

² TIMSS por sus siglas en inglés: *Trends in International Mathematics and Science Study*.

³ PISA por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*.

3. RAZONES PARA IMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES

Los países subdesarrollados han acumulado una deuda social que se expresa no solo en el déficit de cobertura educativa, tasas de repetición y deserción altas sino, fundamentalmente, en el bajo rendimiento escolar que se demuestra a través del escaso desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento matemático y comprensión lectora. Ante esta situación las naciones involucradas diseñaron distintas propuestas de mejoramiento de la calidad de la educación, marco en el cual se implementaron las reformas educativas que promovieron los cambios curriculares con enfoques de educación y trabajo productivo, el reforzamiento de la educación técnica y la macroevaluación por medio del seguimiento de muestras de poblaciones estudiantiles para conocer los efectos de las mencionadas reformas.

Los países que se comprometieron al cumplimiento de las metas de Educación para Todos (EPT) y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio también necesitaban implementar estrategias para demostrar el nivel de cumplimiento de metas alcanzado, y la única forma objetiva de hacerlo era contar con los resultados de evaluaciones nacionales. Otros se preocuparon, además, por conocer el nivel de las habilidades docentes, ya que si bien el estudiante aprende en función de sus intereses y potenciales capacidades, es esencial que el maestro domine los conocimientos sobre la asignatura que enseña (facilita u orienta), así como las metodologías que permitan propiciar el aprendizaje.

88

La necesidad de motivar el desarrollo de las habilidades docentes llevó a varios países a plantear sistemas de incentivos a los «mejores maestros» y crear o fortalecer instituciones encargadas del perfeccionamiento de sus competencias. Aunque los incentivos salariales aparentan ser los mejores motivadores, también es cierto que, en muchos casos, el reconocimiento social ha dado muy buenos resultados. Sin embargo, persiste la duda respecto a qué tipo de motivaciones requiere un buen número de maestros cuyas prácticas no mejoran, independientemente de las estrategias que se apliquen.

Las naciones con mayor tradición en evaluación han ensayado diferentes métodos, instrumentos y técnicas para evaluar a los docentes y los aprendizajes de los estudiantes, utilizando los resultados para proponer, en el transcurso del tiempo, marcos teóricos y normativos que en la actualidad respaldan el funcionamiento de los sistemas evaluativos.

Así, han logrado fomentar una cultura de evaluación en la escuela y en la sociedad, al punto que los operativos periódicos y la publicación de sus resultados se han vuelto parte sustancial del quehacer educativo, solicitados por los padres de familia, las universidades, las empresas y otros organismos que los utilizan para medir la calidad de las escuelas en particular y del sistema educativo en general.

Los medios de comunicación de muchos países, por lo cardinal del tema, juegan un papel muy importante en apoyo a la evaluación integral del sistema educativo; han publicado los resultados de las evaluaciones de estudiantes y docentes y, en algunos casos, se ha vuelto una tradición el dar a conocer el *ranking* de las escuelas. Los efectos de esta difusión han sido, en primer lugar, movilizar a la sociedad en la exigencia de una mejor educación para sus hijos; en segundo lugar, incidir dentro de las instituciones educativas en la toma de decisiones por parte de los gestores y docentes para plantear planes de mejora que, a largo plazo, pueden beneficiar los resultados del aprendizaje; y por último, posibilitar a la mayor cantidad posible de políticos la toma de conciencia respecto a la necesidad de invertir en mejorar la calidad en educación.

4. LA EVALUACIÓN DE LOGROS DE APRENDIZAJE Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En la década de los ochenta la evaluación no era un tema que constara en la agenda educativa, sino que la discusión sobre educación se centraba en las reformas educativas y el énfasis estaba puesto en la ampliación de la cobertura y disminución de tasas de repitencia y deserción, en los enfoques curriculares y en los métodos para desarrollar más y mejor las capacidades de los niños, especialmente en los primeros años. Sin embargo, veinte años después, luego de ensayar nuevos currículos y diversas metodologías para enseñar a pensar, amén del crecimiento de la infraestructura y mejoramiento de los indicadores educativos básicos, la calidad de la educación no mostraba signos de mejora: al parecer los sistemas educativos se habían expandido pero no mejorado, o por lo menos no de manera significativa y general.

En el decenio siguiente, la preocupación de los países por dotar a sus ciudadanos de las habilidades necesarias para competir en igualdad de condiciones en el mundo globalizado los incitó a participar en los

distintos operativos internacionales de evaluación, con el fin de establecer en el contexto internacional, de manera contundente, el nivel de desarrollo educativo de sus estados e implementar políticas de mejora de la calidad.

Sin embargo, medir efectivamente el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y el nivel de logros educativos alcanzado por ellos es mucho más difícil que la constatación de la ampliación de cobertura educativa, dotación de docentes y equipamiento educativo suficiente y pertinente, además de que esto último es políticamente más rentable.

La aplicación de operativos nacionales, o la participación en operativos internacionales, contrariamente a lo que pudiera parecer, no requiere de un presupuesto elevado para la formación o contratación de personal técnico especializado, equipamiento adecuado e insumos necesarios, aunque los operativos censales claramente tienen un costo mayor a los muestrales y el valor empleado en la difusión varía según la cobertura. En este marco, muchos países deben resolver la tensión entre la utilización de esos recursos en aspectos educativos tangibles o en estudios que revelen el grado de madurez alcanzado por los sistemas educativos y que permitan la rendición de cuentas a la sociedad acerca de los niveles de desempeño logrados por sus estudiantes, es decir, sobre la calidad de la educación proporcionada por los sistemas educativos, principalmente públicos.

90

5. LA IMPORTANCIA DE LA DIFUSIÓN DE RESULTADOS

La decisión de los países de escasos recursos de invertir en evaluaciones de medición de logros de aprendizaje debe estar técnicamente muy bien sustentada –los objetivos deben ser precisos y alcanzables– y acompañada por una campaña de difusión que permita a la ciudadanía comprender la necesidad de conocer cuánto saben los estudiantes respecto a lo que deberían y qué nivel de desarrollo de habilidades han alcanzado en relación con su edad. Las evaluaciones de cuyo nivel técnico se dude pueden causar más daño que beneficio a los sistemas educativos, más aún cuando los recursos son exiguos, como es el caso de los países en vías de desarrollo.

Asimismo, los ciudadanos deben conocer que las evaluaciones pueden, potencialmente, brindar los materiales necesarios para la defi-

nición de políticas educativas; por ejemplo, el hallazgo de factores intra y extraescolares posibilita incorporarlos como excelentes elementos para las discusiones sobre el mejoramiento del contexto escolar, al tiempo que permiten conocer los problemas que afectan a la escuela y deben ser resueltos en otro ámbito de gestión, lo cual es útil tener en claro a la hora de definir políticas públicas.

Las evaluaciones nacionales también pueden ofrecer información valiosa para mejorar la gestión de los sistemas educativos. Evaluar el trabajo de los supervisores en lo que respecta al apoyo que brindan a la gestión docente en el aula resulta esencial para retroalimentar el currículo en aspectos metodológicos que, finalmente, inciden en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

La oposición de los gremios docentes a las evaluaciones del desempeño en los diferentes países se ha convertido en bandera de lucha contra los gobiernos; por lo tanto, es fundamental que la difusión de las bondades de estas evaluaciones se realice de manera continua, a fin de que esta exigencia se transforme en un buen hábito de la gestión ministerial. Es importante conocer qué enseñan los docentes, ya que de su labor depende en gran medida lo que aprenden los estudiantes.

91

Los efectos de las evaluaciones además de incidir, como ya se mencionó, en la toma de decisiones dentro de la institución escolar para implementar planes de mejora favorables a largo plazo, también se pueden traducir en la mayor preocupación por parte de padres, maestros y de la ciudadanía en general, en los resultados obtenidos por las escuelas y el lugar que ocupan a nivel nacional o local. Esta competencia entre instituciones debe ser entendida de manera positiva, y los resultados deben sustentar la focalización del apoyo gubernamental en aquellas regiones o localidades en donde estos sean más bajos.

La difusión de los resultados de manera oportuna a las escuelas cuando se trata de evaluaciones censales es básica para que los docentes encuentren validez en la aplicación de las pruebas y, además, porque los resultados pueden ser utilizados por ellos para replantear sus prácticas pedagógicas. La tardanza en la entrega desvaloriza al sistema de evaluación o a las pruebas mismas. Del mismo modo que se deben entregar a los estudiantes las pruebas inmediatamente después de aplicadas, con las observaciones y explicaciones correspondientes, se debe proceder a nivel nacional, guardando las distancias correspondientes entre los dos

procesos, porque si la evaluación no se entrega lo más rápidamente posible pierde actualidad y su utilización pasa a ser marginal.

Los bajos logros en el aprendizaje de los estudiantes en algunos países han determinado que sus gobernantes prefieran no difundirlos por temor a que la opinión pública les reste réditos políticos. En esos casos, la evaluación, que representa una estrategia de mejoramiento de la calidad de la educación y, por tanto, una inversión justificada, se convierte en un gasto y un fin en sí misma.

6. LA EVALUACIÓN DE OTROS COMPONENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

También es importante determinar la pertinencia, significancia, profundidad y cientificidad de los currículos vigentes en los países, así como de su aplicación. Establecer cuál es el verdadero currículo que se enseña en el aula y cuál el que los estudiantes aprenden permitirá a los tomadores de decisiones realizar verdaderas reformas encaminadas a desarrollar las competencias requeridas por la sociedad del conocimiento y el mundo globalizado.

92

La retroalimentación del sistema educativo, en general, en cuanto a las falencias pedagógicas, metodológicas o de gestión de las escuelas y de la administración del currículo, el apoyo a docentes respecto al dominio de los conocimientos que imparten y la metodología con que lo hacen, la entrega de información a los directivos sobre la gestión de los docentes en el aula y a padres de familia sobre las necesidades de aprendizaje de sus hijos pueden ser, entre otros, los resultados de las evaluaciones censales.

La preocupación de los maestros por los resultados de las evaluaciones puede provocar consecuencias positivas si deciden mejorar su tarea y si cuentan para ello con el apoyo de los directivos y supervisores; pero podrían ser negativas si los docentes se sienten estigmatizados y no reciben capacitación ni apoyo pedagógico para mejorar su trabajo.

Un beneficio indirecto de las evaluaciones nacionales se obtiene de la actitud de los docentes frente a las pruebas, quienes en muchos casos preparan a los estudiantes para rendirlas, hecho este que les permite cubrir los contenidos curriculares propuestos poniendo énfasis en el desarrollo de las habilidades que se requieren para la resolución de

los ítems. Esta práctica ha sido criticada, ya que se señala que los docentes se dedican no a enseñar sino a entrenar a los discentes para rendir pruebas.

Las evaluaciones nacionales de certificación al finalizar un ciclo, sobre todo al término de la escuela secundaria, según reportes de los países donde se llevan a cabo, están produciendo el mejoramiento de los niveles de aprendizaje en los estudiantes. Este hallazgo permite deducir algo que parece obvio: si las evaluaciones tienen consecuencias, tanto docentes como estudiantes habrán de poner mayor empeño en su preparación. Se podría, entonces, pensar en la implementación de este tipo de evaluaciones al finalizar la educación básica y secundaria en los países donde todavía no se ha hecho.

7. EL USO DE LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES

Si bien los resultados de evaluaciones nacionales o internacionales arrojan información valiosa para la toma de decisiones, no en todos los países que las aplican han sido utilizadas para la definición de políticas educativas, incluso, en muchos casos, han servido únicamente para legitimar préstamos de organismos multilaterales, es decir, para cumplir con las exigencias previstas en los documentos legales correspondientes.

93

Este hecho puede ser producto de la falta de infraestructura técnica de alto nivel que los análisis de resultados requieren por su complejidad; es importante recordar que, sobre todo y con muy pocas excepciones, en los países latinoamericanos los equipos técnicos cambian por la influencia política, lo que no permite continuidad en el desarrollo de los programas implementados.

Los resultados de las evaluaciones realizadas por organismos internacionales en países de América Latina han demostrado que el nivel de desarrollo de habilidades que poseen los estudiantes en matemática y lengua materna es bajo. Hay pocas excepciones y corresponden a naciones con mayor desarrollo económico como Chile o México, y aunque sus resultados en el contexto internacional no son muy halagadores, son bastante mejores que los del resto de la región, en donde únicamente Cuba presenta los más altos puntajes.

La participación de los países en los programas internacionales de educación, además de brindarles la posibilidad de conocer el nivel que sus estudiantes alcanzan en el desarrollo de competencias básicas, les permite comprobar la calidad de los currículos implementados, de los textos utilizados y, en muchos casos a partir de los estudios de factores de contexto, la eficiencia de las políticas aplicadas.

Las pruebas nacionales e internacionales, de alguna manera, se han convertido en estándares que permiten determinar el nivel de los aprendizajes logrados, y este conocimiento es primordial para el mejoramiento de la calidad, ya que pasan a ser la línea base con la cual se pueden contrastar avances futuros, sobre todo en aquellos países donde aquellas aún no se han definido. Es de esperar, también, que los resultados de las pruebas influyan en la micro-evaluación y sirvan de modelos para la elaboración de buenos ítems y pruebas de aprendizaje diseñadas por los profesores para la evaluación del proceso educativo.

8. CONCLUSIONES

94

Una vez revisadas las ventajas y desventajas de las evaluaciones nacionales e internacionales que se aplican en la actualidad en muchos países desarrollados y en otros en vías de serlo, se puede decir que el balance final es favorable a esta estrategia para la medición de la calidad de la educación.

Los resultados de las pruebas deben convertirse en fuentes de aprendizaje para los responsables de tomar las decisiones en materia de política educativa, para los planificadores de los sistemas educativos, para los directivos y docentes, sin olvidar que además constituyen una excelente fuente de discusión para investigadores y medios de comunicación.

Vale recordar que todo proceso y sistema deben contar con la evaluación necesaria sobre su funcionamiento a fin de que sus administradores puedan proponer la retroalimentación más adecuada, que permita tanto al sistema como al proceso continuar y mejorar la entrega de resultados.

La educación es un proceso con entradas y salidas; el sistema educativo consta de subsistemas que cumplen procesos determinados;

por tanto, es indispensable que aquellos que se realizan en el sistema educativo terminen con el ciclo correspondiente, es decir, que finalicen con una evaluación para efectos de retroalimentación e inicien con una evaluación de diagnóstico.

No es posible que los gobiernos continúen aumentando los presupuestos en educación sin beneficio de inventario, es decir, sin asegurar que la inversión realizada produzca los cambios previstos, en este caso, la real y progresiva mejora de la calidad de la educación. De no hacerlo la deuda social seguirá acumulándose y la brecha entre países ricos y pobres, profundizándose.

En este contexto se justifica la utilización de una herramienta válida y confiable para medir la variación de la calidad de la educación, que permita a los países retroalimentar sus sistemas y rendir cuentas a la sociedad sobre la utilización de los fondos invertidos.

BIBLIOGRAFÍA

95

- ARREGUI, Patricia (ed.) (2006). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Disponible en: <<http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal Publicaciones\Libros&Archivo=Sobre Estand y Evaluaciones en América Latina.pdf>>.
- FERRER, Guillermo (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos*. PREAL. Disponible en: <<http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal Publicaciones\Libros&Archivo=Libro completo.pdf>>.
- GREANEY, Vincent y K ELLAGHAN, Thomas (2008). *Evaluación nacional de logros de aprendizaje escolar*. Edición restringida del primer borrador de la traducción al español del original: *Assessing National Achievement Levels in Education*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- RAVELA, Pedro (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL. Disponible en: <[http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal Publicaciones\Libros&Archivo=Fichas didacticas\(1\).pdf](http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal Publicaciones\Libros&Archivo=Fichas didacticas(1).pdf)>.
- y OTROS (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Documento n.º 40. Santiago de Chile: PREAL. Disponible en: <<http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal Publicaciones\PREAL Documentos&Archivo=Las evaluaciones educativas que America Latina necesita. 40.pdf>>.

WOLFF, Laurence (2007). *Los costos de las evaluaciones de aprendizaje en América Latina*. Documento n.º 38. WashingtonDC: PREAL. Disponible en: <<http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal Publicaciones\PREAL Documentos&Archivo=Los costos de las evaluaciones de aprendizaje en America Latina N°38.pdf>>.

RETOS EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

F. Javier Murillo *

Marcela Román **

SÍNTESIS: La brecha entre lo que se considera calidad de la educación y las acciones que se toman para evaluarla en América Latina es cada vez más amplia. Desde esa perspectiva, en este artículo se plantea la necesidad de asumir un enfoque global e integrador de la evaluación. Para ello se proponen principios y criterios que deben sostener esta evaluación y ser coherentes con los principios de aprendizaje a lo largo de la vida, una educación para todos y el desarrollo integral de los estudiantes como finalidad. También se sugieren cuatro temas que parecen prioritarios para avanzar en la mejora de la evaluación de la calidad de la educación: evaluar a los docentes, a los estudiantes en sus escuelas y al funcionamiento de las administraciones educativas; valorar la participación de la sociedad en la evaluación; abordar el estudio de factores asociados, y plantear la necesidad de la participación social en el diseño de las políticas de evaluación.

Palabras clave: evaluación; calidad de la educación; América Latina.

DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

SÍNTESE: Na América Latina, a brecha entre o que se considera qualidade da educação e as ações que se realizam para avaliá-la é cada vez maior. Dessa perspectiva, neste artigo suscita-se a necessidade de se assumir um enfoque global e integrador da avaliação. Para isso, propõem-se princípios e critérios que devem sustentar esta avaliação e que devem ser coerentes com os princípios de aprendizagem ao longo da vida, uma educação para todos e tendo o desenvolvimento integral dos estudantes como finalidade. Também se sugerem quatro temas que parecem prioritários para avançar na melhoria da avaliação da qualidade da educação: avaliar os docentes, os estudantes em suas escolas e o funcionamento das administrações educativas; valorizar a participação da sociedade na avaliação; abordar o estudo de fatores associados, e

* Profesor Titular en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.

** Investigadora principal del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Universidad Alberto Hurtado, Chile.

suscitar a necessidade da participação social no projeto das políticas de avaliação.

Palavras-chave: avaliação; qualidade da educação; América Latina.

CHALLENGES FOR EDUCATION QUALITY ASSESSMENT IN LATIN AMERICA

ABSTRACT: The gap between what is considered education quality and the initiatives that have been implemented in order to assess it in Latin America is getting wider every year. From that point of view, in this paper we will expose the necessity of having a global and comprehensive approach to assessment. In this sense, we will present principles and criteria that have to support this assessment and that have to be coherent with life-long learning principles, universal education and the complete development of students as a goal. We will also suggest four subjects that strike us as priorities in order to improve the assessment of education quality: teacher assessment, student assessment at school, and school administration assessment; appreciation of society involvement in assessment; approaching the study of associated factors; and establishing the necessity of social involvement in the design of assessment policies.

Keywords: assessment, education quality, Latin America.

1. INTRODUCCIÓN

No sería demasiado arriesgado afirmar que uno de los elementos que están caracterizando la educación en todo el mundo, en estos primeros años del siglo XXI, es el énfasis puesto en los sistemas de evaluación de la calidad. De esta forma, prácticamente en la totalidad de los países de América Latina existen centros, unidades, institutos o departamentos ligados a los ministerios de educación, destinados a evaluar la calidad de la educación de sus sistemas. Es así que las evaluaciones internacionales, nacionales o regionales se multiplican constantemente.

Todo ello está generando gran cantidad de información, que aún queda por demostrar si realmente contribuye a optimizar la calidad de la educación y a reducir las inequidades existentes en los sistemas educativos, cuando incluso puede estar, en algunos casos, ayudando a impedir progresos en los mismos. Así, si antes afirmábamos que no hay mejora sin evaluación, ahora estamos convencidos de que la evaluación puede ser el mayor obstáculo para el avance.

Un hecho especialmente llamativo es que, hace ya tiempo, los sistemas educativos de los distintos países de América Latina se hallan en tensión por el grave desencuentro entre las acciones que se toman en la

esfera de la evaluación de la calidad de la educación y el concepto que de esta se tiene. Esta tensión se ve reflejada en la fragmentación y reducción de los ámbitos de calidad evaluados y la cada vez mayor integralidad exigida y demandada al concepto de calidad educativa a lograr.

Efectivamente, mientras el concepto de calidad educativa concita una adhesión mayoritaria y creciente por asumirlo y comprenderlo en tanto referente que ha de atender los aspectos cognitivos, expresivos, ciudadanos y valóricos necesarios para el desarrollo integral de los seres humanos, los sistemas nacionales de evaluación permanecen atrapados en una conceptualización de la calidad que se reduce y limita a dar cuenta del desempeño de los estudiantes en áreas curriculares claves, tales como lengua, matemáticas, ciencias y ciencias sociales.

Así, frente a la imperiosa necesidad de generar condiciones y recursos para que las escuelas ofrezcan una educación integral acorde a las necesidades de un pleno desarrollo e inclusión social, las sistemáticas y generalizadas evaluaciones nacionales entregan poderosas señales que hacen del logro cognitivo lo prioritario e importante de medir y monitorear en el campo educativo formal. Más aún, se ha responsabilizado a los sistemas nacionales de evaluación de haber privilegiado un concepto de calidad restringido a ciertas disciplinas y estándares que difícilmente pueden cumplir las escuelas que atienden a los sectores pobres, pudiendo incluso incentivar la selección y exclusión para contar con los mejores estudiantes.

Las críticas a esta fragmentación y reducción de la calidad educativa por parte de las evaluaciones nacionales estandarizadas se ven incrementadas por la desconfianza y dudas respecto de la utilidad de la información que ellas generan, la confiabilidad y validez de las pruebas utilizadas, los criterios de medición y la falta de consideración de la diversidad social y cultural del país en el que se aplican, entre otros elementos. Una de las más duras críticas es, sin duda, aquella que sostiene que las mediciones nacionales y las comparaciones internacionales terminan legitimando diferencias que, en lugar de dar cuenta de desigualdad en los procesos educativos, aluden al origen social de los niños.

En este artículo, partiendo de la necesidad de un enfoque global de la evaluación de la calidad educativa se abordan, en primer lugar, algunos de los avances necesarios en esta temática en América Latina y, en segundo término, una propuesta de temas pendientes para mejorar los sistemas de evaluación y, con ello, la calidad y equidad de los

sistemas educativos. Como no podía ser de otra manera, unas ideas conclusivas cierran este artículo.

2. PUNTO DE PARTIDA: UN ENFOQUE GLOBAL E INTEGRAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

100

Evaluar la calidad de la educación exige un enfoque global e integral (Tiana, 2006, pp. 19-30), acorde a la complejidad y finalidad del objeto de dicha evaluación. Efectivamente, una adecuada evaluación de la calidad de la educación requiere una perspectiva desde la cual la valoración de sus componentes esté interrelacionada y se asuma la interdependencia que existe entre dichos componentes. La evaluación desde esa mirada exige hacer un juicio de valor sobre cómo se desarrolla y qué resultados genera el conjunto del sistema educativo y sus componentes; es decir, desde la estructura, organización y financiamiento; el currículo y su desarrollo; el funcionamiento de las escuelas; el desempeño de los docentes; lo que aprenden los estudiantes en el aula y sus consecuencias en el acceso a oportunidades futuras y movilidad social. Requiere un juicio de valor que alimente la toma de decisiones dirigida a la mejora de los niveles de calidad y equidad de la educación y lo haga a partir de una adecuada lectura y análisis macro y micro, así como desde los propios actores del escenario educativo.

Esta perspectiva se basa, igualmente, en el reconocimiento de que la educación es una tarea compartida y desarrollada en un sistema que implica interacciones entre diferentes actores, contextos y organizaciones. Hoy se apuesta por sistemas integrales e integrados de evaluación que incluyan y articulen la evaluación de los diferentes componentes del sistema, tales como la evaluación de alumnos, docentes, directores, escuelas, programas y las administraciones educativas (REALC-UNESCO, 2007). De esta forma, no es posible considerar a los estudiantes sin pensar en sus docentes, en las escuelas, en los programas educativos, en la administración y en el sistema educativo como un todo indisoluble.

Con excesiva frecuencia se ha evaluado la calidad educativa desde una perspectiva claramente reduccionista, mediante la aplicación de pruebas de rendimiento acompañadas, en algunos casos, por cuestionarios que buscan recoger alguna información de contexto. Sin desconocer la utilidad de esa propuesta, parece claro que tal planteamiento

significa restringir un término tan rico y complejo a una sola de sus dimensiones.

De esta forma, para mejorar la calidad de la oferta educativa y distribuirla de manera justa, no basta con la aplicación de buenas evaluaciones aisladas. Se requiere que estas dialoguen entre sí y formen parte de un mismo proceso de análisis, reflexión y proyección de lo hecho y necesario por hacer, desafío que, centrándose en el campo educativo, se inserta en una visión de cambio de la sociedad en su conjunto.

Una rápida mirada por los países de la región permite identificar una serie de acciones, procesos y estrategias más o menos institucionalizada, desarrollada por los sistemas de evaluación que han abordado algunos de los distintos componentes, casi siempre de manera aislada del resto.

En la actualidad se han desarrollado en la totalidad de países de América Latina buenas experiencias de evaluaciones nacionales centradas en el aprendizaje de los alumnos (Ferrer, 2006; Murillo y Román, 2008; Román y Murillo, 2009, pp. 31-46). La mayoría se inicia en la década de los noventa o pocos años antes y dan cuenta del rendimiento de los estudiantes de educación primaria y secundaria en lengua y matemática, sectores de aprendizajes esenciales para el acceso al conocimiento, manejo y apropiación de códigos culturales básicos que posibilitan la inclusión en las sociedades. En los últimos años, varios países han incorporado la evaluación del desempeño en ciencias de la naturaleza, ciencias sociales y, en algunos pocos casos, se está evaluando también aspectos del desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes (Román y Murillo, 2009, pp. 31-46).

101

En la mayoría de los países se han desarrollado sistemas de evaluación externa del desempeño docente, normalmente con repercusiones en el escalafón docente o en el salario. Sin embargo, estas aparecen aisladas de la evaluación de otros componentes del sistema, especialmente de la evaluación de las escuelas, relación que parece imprescindible para conseguir una evaluación equitativa y justa (Murillo, 2007a, pp. 75-92).

Dentro de la producción de conocimiento de la última década sobre equidad y calidad de los sistemas escolares, resalta el componente relativo al perfeccionamiento y gestión de los recursos humanos, en particular, de los profesores y, más recientemente, de los directores de

centros educacionales (CEPAL, 1998; Gajardo, 1999; Machado, 2000; Morduchowicz, 2002; Robinson, 2007; Elmore, 2008; CEPPE, 2009). A pesar de lo evidenciado por distintas investigaciones e intervenciones en relación con el peso que adquiere la función directiva en la cultura escolar, en la calidad del trabajo docente, en la generación de mayores expectativas y eficacia de los establecimientos y, por ende, en el rendimiento escolar, el análisis y la evaluación del desempeño de los directores han estado postergados en casi toda América Latina por cerca de dos décadas de reforma educativa.

Aisladas y menos frecuentes son las iniciativas de evaluación de escuelas, tanto de carácter externo como experiencias de heteroevaluación, impulsadas por las administraciones educativas que consideren su complejidad institucional en sus múltiples dimensiones: gestión escolar, procesos de enseñanza-aprendizaje, vínculos con la comunidad y la familia, resultados y logros de sus estudiantes, gestión de la convivencia y el clima, uso de recursos, infraestructura y equipamiento, entre otros.

No hay experiencias de evaluación de la propia administración educativa y de sus servicios, tales como: distribución y uso de recursos humanos y materiales diferenciados según necesidades institucionales, selección y contratación de recursos humanos, efectos y consecuencias de los programas educativos implementados, ofertas de formación continua pertinentes, sistemas de supervisión y apoyo a los establecimientos, entre otros.

102

Considerando lo anterior y la necesidad de evaluar la calidad educativa desde la perspectiva señalada, resulta ineludible contar con sistemas de evaluación integrados que consideren, como ya se dijo, los diferentes componentes del sistema educativo y cuya evaluación permita que estos se apoyen y retroalimenten. Esto no significa, por ejemplo, que los resultados de la evaluación de los alumnos deben ser la base de la evaluación de los docentes, a la vez que la de los directores. La evaluación de los distintos componentes (alumnos, docentes, directores y otros profesionales, instituciones, programas y administraciones educativas) tiene sus propios objetivos, metodología y repercusiones diferenciadas. Sin embargo, para que la información generada sea útil y oportuna para la toma de decisiones y optimice la calidad de la educación de los sistemas, debe ser analizada y considerada como parte de un todo y no de manera aislada (Román y Murillo, 2009, pp. 31-46).

3. LOS PRINCIPIOS Y CRITERIOS QUE HAN DE SOSTENER LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Frente a la trascendencia de la tarea, la pregunta es: ¿por dónde empezar? Siendo coherentes con el sentido y propósito de la educación en tanto derecho humano y de la necesaria calidad que ha de tener, los sistemas de evaluación han de asumir, en primer lugar, la relevancia de poder acceder a la educación desde edades tempranas y permanecer en ella al menos hasta integrarse al mundo del trabajo en condiciones de igualdad. En segundo lugar, una evaluación que considere el derecho de todos y cada uno de los estudiantes a ser evaluados y recibir los resultados, es decir, superar la mirada sobre el rendimiento o aprendizaje promedio para ocuparse de la diversidad social y cultural general. Un tercer aspecto urgente de considerar es la integralidad del desarrollo de los sujetos, siendo central el potenciar y fortalecer el avance cognitivo de los mismos, en tanto dimensión fundamental que asegura el acceso al conocimiento, así como el desarrollo de las destrezas y habilidades para su apropiación y uso, sin postergar las dimensiones valor, ética y socio-afectiva implicadas en la formación integral de los sujetos que una educación de calidad ha de promover y asegurarse de que a todos alcancen.

103

3.1 LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BAJO EL PRINCIPIO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Considerando que la educación es una tarea a desarrollarse a lo largo de toda la vida, la evaluación no puede centrarse en una sola etapa, por muy importante que esta sea para la formación de las personas. De esta forma, parece necesario que los sistemas de evaluación de la calidad de la educación consideren aquellos otros sistemas educativos alternativos a los escolares formales, al mismo tiempo que aborden no solo las etapas obligatorias en la trayectoria formativa de los sujetos sino también aquellas anteriores y posteriores, pero igualmente relevantes en dicho recorrido. Es decir, es preciso desarrollar sistemas de evaluación coherentes con el principio de aprendizaje a lo largo de la vida (*long life learnig*).

La educación en la etapa preescolar muestra que los niños que acceden a ella llegan mejor preparados para enfrentar los procesos y desafíos escolares del sistema formal obligatorio que aquellos que no la tienen. En efecto, la etapa del desarrollo que va desde el nacimiento hasta los 6 ó 7 años es considerada, desde la biología y las ciencias

cognitivas, como el período más significativo en la formación del individuo (Young, 2002; OECD, 2006; UNESCO, 2007); por ello, no resulta casual que la asistencia a la educación preescolar sea una variable de alta significación en la explicación del éxito escolar en los primeros años de educación básica. Esta experiencia formativa formal a edad temprana permite al niño desarrollar habilidades y conceptos básicos como la ampliación y manejo de nuevo vocabulario, comunicación oral y expresiva, desarrollo del pensamiento lógico, orientación espacial y desarrollo de la motricidad, entre otros, necesarios para un mejor aprovechamiento de su trayectoria escolar (CIDE, 1998).

En el caso de los niños de familias pobres y vulnerables, esta educación preescolar cobra aun mayor relevancia, ya que contrapesa las condiciones desfavorables que pueden darse en sus familias, tales como bajo capital cultural y social (poca escolaridad de los padres, pobreza de lenguaje, códigos restringidos, redes sociales insuficientes, etc.), limitaciones en el acceso y uso de recursos educativos y falta de ambientes favorables para la formación y el aprendizaje. Así, el poder acceder a una educación preescolar ha mostrado ser efectivo para contrarrestar el fracaso escolar en los primeros años de la enseñanza básica (p.ej. Ramey y Ramey, 1999; UNICEF, 2000; UNESCO, 2007).

104

Del mismo modo, en esta etapa la relación con otros, aparte de la familia, favorece el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima en sus diferentes dimensiones. Durante los primeros años de vida los niños aprenden a experimentar el sentido y significado de la confianza y la aceptación básica de su propio valor; las competencias; la capacidad de enfrentar problemas y desafíos; el sentimiento de pertenencia que implica sentirse aceptado y formar parte de grupos de personas con las cuales se relaciona; la visión y aceptación de lo que él es y la idea que se forma sobre sí mismo, sobre el sentido de la vida y el lugar que él ocupa en ella (Filp, 1994). Resulta relevante entonces poder evaluar cuáles son las características y condiciones de una buena educación preescolar, así como la accesibilidad y disponibilidad de espacios en donde esto ocurra.

Por otra parte, la alta tasa de deserción escolar en la región, que afecta principalmente a los más pobres y vulnerables, deja un alto número de niños y jóvenes sin la posibilidad de acceder al conocimiento y con pocas oportunidades de movilidad social, truncando su desarrollo personal y ciudadano. Cobra así especial relevancia la existencia de espacios y alternativas no formales para la recuperación y reinserción de los estudiantes que abandonan el sistema formal. La no existencia de

estos espacios, tanto como su falta de pertinencia y relevancia, favorecen la anomia social y refuerza los circuitos de marginalidad y exclusión social (Román, 2009).

Con ofertas alternativas adecuadas es posible que los niños y jóvenes desarrollen proyectos de identidad personal y laboral basados en la adquisición de capacidades y competencias que no alcanzaron en el sistema formal y que resultan indispensables para la incorporación y el funcionamiento en la sociedad y el mundo moderno. Desde allí entonces que se requiera contar con sistemas de evaluación que den cuenta de las condiciones y procesos que se ofrecen, tanto desde los propios sistemas como de organismos no gubernamentales, tendientes a reinsertar a los desertores como a ofrecerles una educación y capacitación alternativa.

Por último, tan relevante como concluir la educación obligatoria es contar con la posibilidad de una formación y actualización permanente para todos, no solo por su implicancia en la continuidad de estudios superiores (técnicos-universitarios) sino para asegurar un acceso seguro a la generación del conocimiento, tanto tecnológico como científico, necesario para lograr reorientar e innovar en el ámbito laboral de acuerdo con los nuevos desafíos y demandas propios del desarrollo y el cambio sociocultural. Es por ello fundamental que los sistemas de evaluación de la calidad integren las ofertas y espacios de formación permanente para dar cuenta de la pertinencia y utilidad de la formación de adultos.

3.2 DE LA EVALUACIÓN DE LA MAYORÍA A LA EVALUACIÓN DE TODOS

Un segundo aspecto ineludible de abordar desde la evaluación de la calidad de la educación es la consideración y reconocimiento de la diversidad social y cultural de los estudiantes, de manera de generar instrumentos y estrategias pertinentes que permitan evaluar el desarrollo y desempeño adecuado de todos. Esto supone dar importantes pasos que hagan posible el tránsito desde sistemas nacionales de evaluación diseñados para la mayoría de los estudiantes hacia sistemas que asuman y sean capaces de dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad de los niños y jóvenes, en tanto colectivos con identidades, lenguas, universos simbólicos, recursos y necesidades propias. Se requiere de evaluaciones que muestren y reflejen el desarrollo y aprendizaje de mujeres y hombres con diferentes capacidades, de estudiantes de distintos niveles

socioeconómicos provenientes de variados contextos y zonas geográficas, pertenecientes a diversos grupos étnicos, o inmigrantes, entre otros, para poder dar mayor relevancia y pertinencia a la educación que estos grupos y colectivos necesitan.

Hablamos de una perspectiva evaluativa capaz de hacer emerger lo diverso y distinto de los estudiantes para, desde allí, emitir juicios válidos y pertinentes respecto de lo que ellos logran en su proceso educativo, tanto como los factores o condiciones que lo explican. Desde este enfoque, le corresponde a la evaluación responder, por ejemplo, por el tipo y relevancia de las capacidades y competencias que la escuela logra desarrollar en las diversas poblaciones estudiantiles; por el aporte que tiene la enseñanza a partir de la lengua materna; en la adquisición de habilidades y capacidades; en la comunicación oral y escrita de la lengua dominante; por las implicancias de la educación en el desarrollo socio-afectivo o la convivencia democrática de sus comunidades y estudiantes.

106

En otras palabras, la evaluación ha de contribuir a la mejora los niveles de inclusividad de la educación, facilitando la construcción de estrategias para que todos puedan desarrollarse plenamente a partir de sus capacidades, saberes previos, intereses y necesidades. La justicia educativa y su calidad también se deberán medir por la capacidad de los sistemas escolares de incorporar y potenciar a todos los niños y jóvenes.

3.3 LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES

Desde el consenso social que entrega a la educación la misión y finalidad de lograr el pleno desarrollo del ser humano en tanto sujeto y ciudadano, se espera que ella fortalezca y potencie no solo las capacidades y habilidades cognitivas, sino que también se haga cargo de la dimensión socio-afectiva, ciudadana y moral de los estudiantes, promoviendo la dignidad humana a través del respeto de los derechos y libertades fundamentales, en un clima democrático potenciador de valores y principios de paz y de justicia social.

Sin duda, es relevante dar cuenta de los logros de los estudiantes en términos de la posibilidad de expresar y comunicarse, acceder y usar la información, desarrollar el pensamiento lógico, explorar y explicar fenómenos, entre otras facultades que se potencian con la enseñanza de la lengua y la matemática. Pero es igualmente relevante analizar y emitir

juicios fundados respecto del aporte de la educación al desarrollo de actitudes, disposiciones y comportamientos relacionados con el conocimiento de sí mismo, las emociones propias y las de los demás, las normas y principios que orientan una buena comunicación y crean relaciones de convivencia armónicas y propositivas. En esta mirada integral han de estar presentes, con igual fuerza, los principios y criterios ofrecidos y adquiridos para la toma de decisiones que tienen que ver con respuestas éticas que hacen posible el respeto y valoración por el otro y la diversidad, así como la capacidad de proyectar y promover una sociedad justa e inclusiva.

Dos aspectos a considerar en este desafío para la evaluación: la necesaria consideración de todas las dimensiones implicadas en el desarrollo integral de los sujetos y su abordaje en tanto dimensiones completamente interrelacionadas, que se nutren y se construyen en un permanente diálogo. La evaluación tiene gran poder en orientar y presionar a los sistemas, escuelas y actores en función de aquello que será evaluado. Efectivamente, uno de los efectos perversos de la evaluación es que parece que solo es importante aquello que se evalúa, de tal forma que muchos docentes están centrando la formación en la enseñanza de la matemática o la lengua, olvidando que el desarrollo socioafectivo y ético es tan importante como el cognitivo, y de hecho lo favorece.

107

Por su parte, aun cuando la escuela no señala ni organiza la enseñanza y el aprendizaje de estas dimensiones, como sí lo hace con los saberes formales, siempre incide y las afecta significativamente, siendo muy poco lo que se sabe al respecto. De esta manera, las consecuencias que la educación y la escuela tienen en estas dimensiones quedan sumergidas o ignoradas y, por consiguiente, no se conoce qué es lo que ella debe mejorar para realmente desarrollar integralmente a los sujetos.

4. NUEVOS TEMAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Tras esa mirada conjunta, donde hemos señalado los tres grandes retos pendientes de la evaluación de la calidad de la educación, en este tercer gran apartado abordamos cinco elementos que, como primeros y pequeños pasos, deberían ir avanzando en la consecución de esa mirada integral.

4.1 UNA MIRADA GLOBAL: ESTUDIANTES Y DOCENTES EN SUS ESCUELAS

En la actualidad existe consenso en considerar a la escuela en su conjunto como el centro de la actividad educativa formal a la hora de evaluar lo que los niños alcanzan en su proceso. La información se fragmenta y no aporta mucho para la mejora requerida si, por ejemplo, los logros o aprendizajes de los estudiantes no se enmarcan y analizan en relación con las características y condiciones de la práctica docente, con los recursos disponibles, con el acceso y uso de tecnologías, con el clima de la escuela y el aula o con las expectativas que sobre ellos manifiesten docentes y directivos, entre otros. Por ello, si se quiere avanzar en calidad, los sistemas de evaluación deben considerar la escuela en su integralidad y complejidad pedagógica, social y cultural, como el espacio que mejor información puede proporcionar respecto de la eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad de la educación que están recibiendo los niños y los jóvenes.

108

La equidad se inicia y se juega en el aula y en la escuela. En consecuencia, se requiere contar con docentes justos y competentes trabajando en el aula, así como directivos atentos y preocupados por el desempeño de los profesores y su consecuencia en los avances y resultados de los estudiantes. La calidad y equidad educativa requieren la convicción profunda de que todos los niños pueden aprender y tienen el derecho de recibir los recursos, la orientación y apoyo pedagógico necesario para lograrlo y desarrollarse integralmente.

En este punto conviene remarcar que los logros y resultados de los estudiantes, así como la apropiación de principios y valores individuales y colectivos, son una clara consecuencia de las rutinas, procesos, subjetividades y prácticas de las escuelas y sus comunidades, haciendo necesario poder contar con estrategias e instrumentos que—al evaluar lo que ocurre con los estudiantes— lo hagan considerando todo lo anterior, de una manera justa y contextualizada. Resulta así imprescindible tener en cuenta todos los factores que a nivel institucional, propios de los docentes y del aula, permiten o limitan el acceso al conocimiento, a la apropiación de aprendizajes significativos y al desarrollo integral de sus estudiantes.

Evaluar la escuela en su conjunto favorece la comprensión de un micro-espacio público en el que se refleja y proyecta la sociedad a partir de realidades y contextos específicos, y en el que las acciones educativas y sus consecuencias adquieren una trascendencia relevante para orientar

el desarrollo de la sociedad que se quiere alcanzar. Así, la evaluación de centros escolares que informa al sistema y reingresa los resultados a las propias escuelas y a las comunidades educativas contribuye al fortalecimiento y apoyo del sistema educativo como a las propias instituciones escolares. Ello permite que se articulen y atiendan adecuadamente necesidades de poblaciones muy diversas, desiguales y heterogéneas, entregándoles los elementos que les permitan instalar las condiciones para que cada niño obtenga aprendizajes significativos, mejore sus rendimientos y se incorpore y aporte como ciudadano pleno a la sociedad.

4.2 EVALUAR EL FUNCIONAMIENTO DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

La posibilidad de ofrecer una educación de calidad en cada escuela se sostiene y depende de manera importante en la calidad de la gestión que realizan las administraciones educativas. En efecto, recaen en ellas funciones y responsabilidades pedagógicas, administrativas y financieras esenciales para el buen funcionamiento de los centros y la calidad de los resultados escolares, tales como: la política de contratación de los maestros y directivos; la fijación de remuneraciones; la generación, distribución y uso de recursos; la supervisión y monitoreo de la ejecución de programas educativos y sociales implementados en las escuelas; las ofertas de formación continua pertinentes; los sistemas de supervisión y apoyo técnico pedagógico a los establecimientos, entre otros.

Así, cuando estas entidades instalan mecanismos de apoyo y supervisión técnico-pedagógicos o gestionan los recursos en función de las necesidades y características propias de los centros, se afectan positivamente las prácticas de gestión escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el sentido de pertenencia de toda la comunidad educativa, generando identidad, compromiso y responsabilidad con los procesos de aprendizajes y con las metas de logros de los estudiantes. Por el contrario, cuando persiste una visión de la administración de las escuelas centrada fundamentalmente en el gasto que estas reportan y solo se limitan a repartir los recursos entregados por los ministerios para que ellas sigan funcionando, sin atender a los procesos, avances o dificultades que presentan, su gestión no contribuye a fortalecer las acciones que permitirían mejorar aprendizajes y logros escolares, ni refuerza el desempeño profesional de docentes y directivos (Espínola y Silva, 2009).

La calidad de la gestión y apoyo de las administradoras educativas de escuelas que atienden sectores pobres han sido principalmente cuestionados por no estar atentos a las necesidades de dichas escuelas y sus actores para funcionar de manera adecuada. Se objeta su rol en la entrega y distribución de recursos, así como en la supervisión y regulación que le corresponde en los aspectos administrativos que inciden directamente en el rendimiento de los niños, tales como ausentismo y abandono escolar, selección y distribución de profesores, reemplazos y estrategias para atender y controlar el ausentismo docente (Gvirtz, 2008). De la misma manera, se ha visto que cuando las administradoras realizan un apoyo pedagógico adecuado a través de sus equipos técnicos se observan mejores procesos y aprendizajes en los alumnos (Román y Cardemil, 2001; Román, 2004; Townsend, 2007). En consecuencia, resulta necesario evaluar el desempeño de las administradoras responsables de las escuelas, en todos los aspectos anteriormente mencionados.

4.3 LA EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

110

La educación es una tarea que compete a la sociedad en su conjunto. Desde esa lógica, es indispensable ampliar y fortalecer la participación social, fomentando el compromiso y la corresponsabilidad de todos los sectores de la sociedad (públicos y privados). Para ello, las sociedades y sistemas educativos han de promover la participación social, generando las condiciones para integrar y ampliar la participación ciudadana en la formulación, ejecución y evaluación de políticas educativas, con el fin de hacerlas más pertinentes, relevantes, a la vez que se las valida y legitima, asegurando así los efectos e impactos buscados desde ellas (Román y Cardemil, 2007).

Una amplia participación social en educación abre la puerta a la institucionalización de mecanismos y sistemas de rendición de cuentas y responsabilización (*accountability*) por lo hecho en educación. Dichos mecanismos se consolidan como aspectos determinantes para la calidad educativa y en ellos la evaluación puede aportar de manera sustantiva. Al respecto, son al menos cuatro los elementos implicados en la *accountability* que reconoce la literatura: a) información sobre la calidad de los procesos y resultados del sistema educativo; b) estándares necesarios para saber cuál es la distancia entre los logros alcanzados y aquellos deseables y esperados; c) autoridad para lograr que determina-

dos actores tengan la capacidad de tomar decisiones con el fin de mejorar la calidad del servicio, y d) consecuencias para la cadena de actores que otorga el servicio (McMeekin, 2005).

Por último, y dado que la participación en educación compromete distintos niveles y actores, resulta interesante detenerse en los principales, a fin de visibilizar cuáles serán los desafíos para la evaluación.

- *La participación de los organismos de la sociedad civil.* Los diversos actores o grupos de interés de la sociedad civil que participan del campo educativo requieren de una atención especial desde la evaluación. Ellos difieren no solo desde sus intereses sino que respecto de su ubicación en el escenario educativo (administradores, financistas, investigadores, garantes o controladores, por ejemplo) y de sus grados de incidencia en las políticas que se diseñan e implementan en educación, todo ello considerando también su particular expresión en los distintos países.
- *La participación de la comunidad local.* A nivel local, la participación de asociaciones comunitarias, organizaciones territoriales, culturales, deportivas, etc., adquiere especial relevancia en la educación para dotarla de pertinencia, al mismo tiempo que evidencia roles y responsabilidades necesarias de ser ejercidas y cumplidas por sus distintos actores desde este micro espacio. Incluir una mirada evaluativa que, por ejemplo, dé cuenta de la existencia de redes de apoyo hacia las escuelas o de estrategias y espacios de articulación con empresas, universidades y fundaciones ciertamente favorecerá la calidad de la educación y recursos con que cuenten las escuelas.
- *La participación de las familias.* La evidencia empírica muestra una relación clara entre logros educacionales e involucramiento familiar, especialmente respecto del grado de participación de los padres en el proceso educativo (Brunner y Elacqua, 2003). Por su parte, McNeal (1999, pp. 117-144) indica que la participación de los padres reduce las posibilidades de deserción escolar, mientras que Willms (2002) constata que aminora las posibilidades de repitencia. Algunos estudios también señalan que el efecto varía según el nivel social del alumno (Lareau, 1987). De

este modo, se dispone de suficiente evidencia para afirmar que los niños cuyos padres son parte fundamental del proceso formativo tienen una mejor oportunidad para adquirir las habilidades sociales que los llevarán al éxito en la escuela y en la vida. La evaluación ha de dar cuenta también del tipo de participación que aporta en tal dirección.

A partir de lo anterior, se hace visible la relevancia de la evaluación de la participación social en educación, completando así el conjunto de dimensiones y factores que determinan, finalmente, los procesos y resultados que se generan y obtienen en el micro espacio de una clase.

4.4 DEL QUÉ AL PORQUÉ: LOS ESTUDIOS DE FACTORES ASOCIADOS

En la actualidad no es posible conformarse con formular una valoración acerca del desarrollo o los resultados del trabajo de alumnos, docentes, escuelas, programas o sistemas educativos. Si se pretende aportar ideas que contribuyan a incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación, es imprescindible dar respuestas válidas sobre las razones que explican ese desarrollo o esos resultados. De esta forma, y en simultáneo con el qué, se ha de avanzar en los porqué de la situación.

112

En coherencia con esta idea, la mayoría de los sistemas de evaluación de la región se han planteado la necesidad de desarrollar estudios de factores asociados. Sin embargo, aún hay mucho trabajo por realizar en esa línea. Los estudios son escasos, poco difundidos, no siempre rigurosos desde lo técnico y metodológico y, lo que a la postre es más grave, tienen una insuficiente utilización para la toma de decisiones en los diferentes niveles del sistema educativo: aula, escuela y sistema educacional, de manera tal que se hace necesario dar algunos pasos más allá para los estudios de factores asociados:

- Diseñar y desarrollar estudios (como se planteaba para la evaluación) de factores asociados para el nivel secundario, para la educación preescolar y para la posobligatoria, es decir, ampliar el estudio de factores asociados a la concepción de educación a lo largo de toda la vida.

- Estudiar el tema de los efectos escolares y sus propiedades científicas (estabilidad, consistencia, eficacia diferencial y perdurabilidad de los mismos).
- Conocer los factores asociados a la adquisición de valores.
- Profundizar en lo que ocurre en el aula.
- Diseñar y desarrollar estudios longitudinales.

Además, es importante subrayar tres ideas fundamentales que han de orientar la investigación sobre factores asociados. En primer término, es necesario nunca perder de vista a la equidad de la educación como una mirada caracterizadora de los estudios de factores asociados. Tal y como señala Murillo (2007a, pp. 75-92), una de las notas características de la investigación sobre factores asociados en América Latina ha sido la preocupación por la equidad de la educación, tanto en el objeto, muy centrada en escuelas en contextos menos favorables, como en el objetivo de estudio. Y ese valor debe permanecer y reforzarse para cambiar la situación en la región del mundo, no debe olvidarse, más claramente inequitativa.

En segundo lugar, parece necesario volver la mirada a las pedagogías. Ya no es todo gestión o acción docente, también es fundamental recuperar esa visión global de por qué, para qué, qué y cómo de la acción educadora. Así, más allá del análisis de las actividades que desarrolla el docente e incluso de las didácticas como estrategias que facilitan el aprendizaje, es preciso regresar a la pedagogía como el conjunto de saberes que se ocupa de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano.

Por último, es preciso avanzar en una mirada global de los factores asociados. Una escuela de calidad no es la suma de la suma de elementos aislados. Estas escuelas tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, algo que puede ser llamado como una cultura de calidad (Murillo, 2007b). Y en esta mirada global, la comunidad escolar y los autores educativos (más que los actores) cobran una especial relevancia, por cuanto son ellos quienes generan, crean y readecuan dichas formas de ser, de actuar y pensar.

4.5 LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL DISEÑO Y EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Si se pretende que la evaluación contribuya de una forma eficaz a mejorar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos y no se convierta en un mecanismo de dominación hacia los más débiles, es imprescindible que su diseño y desarrollo se realicen mediante un proceso de negociación con el conjunto de la comunidad educativa.

Efectivamente, la participación social en las políticas de evaluación educativa se constituye hoy día no solo como una exigencia ética imprescindible, sino como la única forma en que la evaluación puede contribuir al desarrollo de procesos de cambio, tanto personales como institucionales y socioculturales, que tengan un impacto real en la mejora de la educación. Y esta afirmación se ve sustentada por los siguientes postulados:

- La participación social en el diseño de políticas públicas se erige como un requisito imprescindible para el desarrollo de una sociedad plenamente democrática.
- La experiencia ha demostrado en muchos países que en los casos en los que la evaluación no ha sido negociada y consensuada con los diferentes actores se convierte en una simple maquinaria represora. Y ello se aplica tanto para la evaluación del aprendizaje de los alumnos como para la evaluación de los docentes, las instituciones o los programas.
- Cualquier proceso de mejora implica necesariamente un proceso de reflexión, comprensión y enriquecimiento de la propia práctica de estudiantes, docentes, directivos, administradores o supervisores. Por ende, la evaluación solo será útil en la medida en que contribuya a esa reflexión personal y colectiva, es decir, en la medida en que sea aceptada, creíble y útil.

De esta forma, la evaluación en educación debe ser diseñada considerando que su finalidad última es incrementar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos, pero también que definir y consensuar el qué, el para qué y el cómo ha de hacerse dicha evaluación son procesos y respuestas en las que debe participar la sociedad en su conjunto.

5. CONCLUSIÓN

Para cerrar este texto compartimos algunas conclusiones que, a modo de reflexión, buscan focalizar la atención no solo en cuál ha de ser el objeto de la evaluación de los sistemas nacionales, o su perspectiva y estrategia metodológica más pertinente, sino principalmente en su sentido y aporte a fortalecer y promover una educación de real calidad para todos los estudiantes.

Con ese espíritu, hay que señalar que la envergadura de los desafíos y numerosos temas pendientes que han de abordar y solucionar los sistemas educativos, sus escuelas y comunidades no pueden desaprovechar o ignorar el enorme potencial que tiene la evaluación para ayudar en la consecución de tales metas y anhelos. Esta calidad educativa que se convierte en el norte y, a estas alturas, en el centro de las mayores críticas en el escenario educativo, requiere pensarse también desde la evaluación en tanto uno más de sus componentes, y en ello los sistemas nacionales tienen un rol protagónico. Una educación de calidad se ha de nutrir de una evaluación que se constituya y actúe como aliada y parte del mismo desafío para encontrar las claves socioculturales, normativas, financieras, institucionales, pedagógicas o relacionales que permitan educar y desarrollar plena e integralmente a cada niño o joven que transite por sus aulas y escuelas.

115

En efecto, el Estado y las instituciones educativas deben garantizar una educación de calidad para todos. Avanzar en tal dirección y tener éxito en tamaña tarea, supone actuar y proponer de manera justa y equitativa acciones pertinentes y relevantes respecto de las siguientes metas:

- Desarrollo personal integral: cognitivo, ético-moral, emocional, físico y creativo.
- Desarrollo social y participación ciudadana y democrática.
- Desarrollo económico: aprendizaje y competencias para el trabajo.

Pero promover y ofrecer una educación de calidad supone también dar atención a la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida, desde edades muy tempranas hasta el aprendizaje continuo que acompaña la vida adulta. Y todo ello debe ocurrir y lograrse en condiciones de justicia, asegurando y velando para que existan las condiciones, recursos

y capacidades profesionales que permitan que estas metas sean una realidad para todos.

En este marco, las entidades y sistemas nacionales de evaluación, desde donde se ha buscado dar cuenta y conocer del estado de avance o logro de esta calidad educativa, han de sostenerse sobre ciertos principios y redefinirse a partir de un nuevo paradigma. Desde allí, repasemos sus retos o desafíos más importantes.

- *Asumir la complejidad e integralidad del concepto de calidad educativa.* Los sistemas nacionales de evaluación han de enriquecer y ampliar su actual objeto de análisis. Tal como se ha señalado, dar cuenta de la calidad educativa de los sistemas o de aquella ofrecida en las escuelas es bastante más que medir los aprendizajes cognitivos que logran los estudiantes en determinadas áreas del saber, o estandarizar los logros esperados en ellas, para luego constatar las brechas o distancias con los desempeños de los estudiantes de acá o allá. Ciertamente la calidad educativa es mucho más de lo que hoy se está analizando y evaluando desde estos sistemas nacionales. Resulta así urgente desarrollar instrumentos y estrategias que permitan dar cuenta de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que ocurre en el ámbito de los valores, cívico, expresivo o emocional, entre otros. Igualmente importante es la mirada sistémica que la evaluación ha de tener respecto del conjunto de dimensiones y elementos a la hora de emitir un juicio sobre la calidad educativa. Así, tampoco sirve que incluyendo el conjunto de dimensiones señaladas lo haga de manera aislada o fragmentada.
- *Integrar niveles, componentes y actores* . Para colaborar y asegurar una educación de calidad, la evaluación ha de detenerse para mirar integradamente los desempeños, las competencias y prácticas de los distintos actores del escenario educativo. Asumir así, desde la definición de su objeto, sus dispositivos metodológicos y perspectiva analítica, dado que lo que ocurre con los estudiantes se explica y adquiere sentido por aquello que hacen o dejan de hacer sus docentes y directivos. De tal forma que los sistemas de evaluación han de avanzar en una evaluación del todo situada y contextualizada. Analizar el desempeño de estudiantes, docentes y directivos en sus escuelas, como parte y conse-

cuencias de rutinas, culturas y realidades distintas, permite comprender lo que allí ocurre y tener mayores argumentos y certezas en aquello necesario de modificar para mejorar la calidad buscada. No tiene sentido seguir evaluando por separado estudiantes y docentes, como tampoco seguir mirando solamente a la escuela y lo que allí ocurre. La calidad de los sistemas nunca será reflejo de mejores desempeños individuales o sumatorias de buenas escuelas. Así, es importante también que se incluyan las administradoras y responsables externos de las escuelas y centros educativos, como actores y espacios relevantes de analizar desde la evaluación.

- *Poner la evaluación al servicio de la calidad en educación y no y no como instrumento de enjuiciamiento y sanción de sus problemas y fracasos.* Hemos dejado para el cierre el reto que estimamos quizás como el más importante que deberán enfrentar los sistemas nacionales de evaluación: hacer de la evaluación de la calidad un recurso relevante para fortalecerla y mejorarla, desplazándola de ese lugar de instancia sancionadora y crítica que solo da cuenta y nos recuerda permanentemente cuánto nos falta para conseguir dicha calidad. La evaluación es un arma poderosa, temida y respetada en el campo educativo. Poderosa en emitir las señales que marcan el rumbo de lo prioritario por hacer a nivel del sistema, las escuelas y las aulas; temida, por las consecuencias políticas, personales y profesionales que sus evidencias acarrearán, y respetada, por su creciente sofisticación y desarrollo técnico y metodológico que hacen que sea cada vez más complejo y arriesgado «discutir» con sus resultados.

Es tarea y responsabilidad de los sistemas nacionales de evaluación ocupar y poner su gran potencial al servicio de la calidad, utilizándola para que marque el rumbo, dé prioridad y entregue las señales adecuadas que presionen a los sistemas, escuelas y actores a preocuparse y fortalecer la calidad educativa en todos los niveles, espacios, poblaciones y contextos de los sistemas y países en donde tal calidad enfrenta retos distintos y cuenta con condiciones, recursos y capacidades también diversos.

BIBLIOGRAFÍA

- BOWMAN, B. T., DONOVAN, M. S. y BURNS, M. S. (eds.) (2001) *Eager to Learn: Educating our Preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- BRUNNER, J. J. y ELACQUA, G. (2003). *Informe de capital humano en Chile* Santiago de Chile: La Araucana.
- CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN (CEPPE) (2009). «Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica», en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n.º 3.
- CIDE (1998). *Programa de Articulación de la Educación Parvularia y Básica: Informe final* Santiago de Chile: CIDE.
- ELMORE, R. (2008). «Leadership as the Practice of Improvement», en BONT, D. NUSCHE y D. HOPKINS (eds.), *Improving School Leadership*, vol. 2. París: OCDE.
- ESPÍNOLA, V. y SILVA, M. E. (2009) *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: una propuesta* Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales / Instituto de Políticas Públicas (UDP).
- FERRER, G. (2006). *Sistemas de evaluación de los aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- FILP, J. (1994). *Mundos que abren o cierran posibilidades. Las vidas de los niños o niñas preescolares en sectores populares en su ámbito familiar*. Santiago de Chile: CIDE.
- GAJARDO, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década* Santiago de Chile: PREAL.
- GVIRTZ, S. (2008). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Buenos Aires: Aique.
- KLIKSBERG, B. (2000). «Seis tesis no convencionales sobre participación», en KLIKSBERG y L. TOMASSINI (comps.), *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LAREAU, A. (1987). «Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital», en *Sociology of Education*, vol. 60, n.º 2.
- MACHADO, A. L. (2000). «El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización hacia la escuela», en *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Documentos presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la UNESCO en Santiago de Chile, del 23 al 25 de agosto. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO). Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>>.

- MCMEEKIN, R. (2005). *Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina* Documento de fondo para el Seminario Internacional sobre Accountability Educativa. Santiago de Chile: CIDE-PREAL.
- MCNEAL, R. B. (1999). «Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out», en *Social Forces* 78, pp.117-144.
- MORDUCHOWICZ, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Santiago de Chile: PREAL.
- MURILLO, F. J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- (2007a). «School Effectiveness Research in Latin America», en T. OWNSEND (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). Nueva York: Springer.
- (2007b). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- y ROMÁN, M. (2008). «Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales», en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n.º 1.
- OECD (2006). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. París: OCDE.
- RAMEY, C. T. RAMEY, S. L. (1999). «Beginning School for Children at Risk», en R. KONPA y M. J. COX (eds.), *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- ROBINSON, V. (2007). «School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why», en *ACEL Monograph, Series*, n.º 41.
- ROMÁN, M. (2004). «Enfrentar el cambio y la mejora en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas», en *Persona y Sociedad* vol. 18, n.º 3.
- (2009). «El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile?», en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* vol. 7, n.º 4.
- y CARDEMIL, C. (2001). *Estudio de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: CIDE / MINEDUC.
- (eds.) (2007) *Análisis de escenarios del campo educativo y mapa de actores: Argentina, Chile, Colombia y Perú* Santiago de Chile: Red Latinoamericana de Promoción de Políticas Nacionales de Equidad (PROPONE) / Fundación Ford.
- y MURILLO, F. J. (2009). «A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino-americanos nos ensinos primário e secundário», en *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, pp. 31-46.

- TIANA, A. (2006). «La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos», en *Transatlántica de Educación*, n.º 1, pp. 19-30.
- TOWNSEND, T. (ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Nueva York: Springer.
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento deEPT 2007. Atención y educación a la primera infancia*. París: UNESCO.
- UNICEF (2000). «Trabajo infantil, problema visible. En Chile se construye con todos sus niños y adolescentes», en *Boletín de Indicadores: Infancia y Adolescencia en Chile*. Santiago de Chile:UNICEF.
- WILLMS, J. D. (2002). *Vulnerable Children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton: University of Alberta Press.
- YOUNG, M. E. (comp.) (2002). *From Early Child Development to Human Development: Investing in Our Children's Future*. Washington, DC: World Bank.

EL PROGRAMA PISA: UN INSTRUMENTO PARA LA MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Amparo Vilches *

Daniel Gil Pérez **

SÍNTESIS: En el presente artículo se refutan opiniones basadas en lecturas superfluas y deformadas, extensamente divulgadas, de la información que proporciona el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA por sus siglas en inglés (*Programme for International Student Assessment*). Se trata de un objetivo esencial porque dichas lecturas desvían la atención de lo que constituye el propósito del proyecto: la necesaria y factible mejora de la educación. En el trabajo se muestran ejemplos que permiten apreciar esta finalidad, en particular la de cómo influir en la enseñanza a través de un profundo replanteo de la evaluación, que incorpora las dimensiones procedimental y axiológica a la conceptual y rompe con la memorización de conceptos para plantear la aplicación de los conocimientos en situaciones problemáticas abiertas de interés. La consideración de aquello que debe ser evaluado resulta esencial para evitar reduccionismos empobrecedores, y ha de enfrentarse a tradiciones que sistemáticamente han limitado la evaluación a los aspectos más fácilmente cuantificables. Se trata de algo absolutamente necesario para la formación de ciudadanos capaces de participar, con espíritu crítico, en la toma de decisiones acerca de los problemas que afectan a la humanidad y contribuir a la construcción de un futuro sostenible.

Palabras clave: programa PISA; evaluación formativa; evaluación como instrumento de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; superación del reduccionismo conceptual; interacciones ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA); educación para la sostenibilidad.

121

* Profesora asociada del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Valencia, y catedrática de Física y Química de Bachillerato en el Instituto de Enseñanza Secundaria Sorolla, ambas instituciones educativas en la ciudad de Valencia, España.

** Catedrático de Didáctica de las Ciencias en la Universidad de Valencia, España, en situación de jubilado en activo.

O PROGRAMA PISA: UM INSTRUMENTO PARA A MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

SÍNTESE: No presente artigo questionam-se opiniões baseadas em leituras supérfluas e deformadas, extensamente divulgadas, sobre a informação que o Programa para a Avaliação Internacional de Alunos (PISA, por suas siglas em inglês: Programme for International Student Assessment) proporciona. Trata-se de um objetivo essencial porque estas leituras desviam a atenção do que constitui o propósito do projeto: a necessária e factível melhoria da educação. No trabalho, mostram-se exemplos que permitem apreciar este objetivo, particularmente, como influir no ensino através de um profundo repensar da avaliação, que incorpora as duas dimensões – procedimental e axiológica – à conceptual e rompe com a memorização de conceitos a fim de suscitar a aplicação dos conhecimentos em situações problemáticas abertas de interesse. A consideração daquilo que deve ser avaliado resulta essencial para evitar reducionismos empobrecedores, e haverá de enfrentar tradições que sistematicamente limitaram a avaliação aos aspectos mais facilmente quantificáveis. Trata-se de algo absolutamente necessário para a formação de cidadãos capazes de participar, com espírito crítico, na tomada de decisões sobre os problemas que afetam a humanidade, e contribuir à construção de um futuro sustentável.

Palavras-chave: programa PISA; avaliação formativa; avaliação como instrumento de melhoria do processo de ensino-aprendizagem; superação do reducionismo conceptual; interações ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA); educação para a sustentabilidade.

PISA: AN INSTRUMENT FOR THE IMPROVEMENT OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ABSTRACT: In this paper, we will refute a series of points of view based on widely spread superficial and distorted readings of the outcome produced by the Program for International Student Assessment (PISA). This is a core goal, since these readings divert our attention from what constitutes the purpose of the project: a feasible and necessary improvement in education. Throughout the paper, we will present several examples that illustrate this purpose, specially the goal of how to have an influence on teaching through a deep questioning of assessment that incorporates procedural and axiological spheres to the conceptual sphere, and that breaks off with memorizing concepts in order to propose a practical application of knowledge in problematic situations of open interest. Reflecting on that that has to be assessed becomes essential in order to avoid impoverishing reductionisms, and it is mandatory to fight those traditions that have systematically circumscribed assessment to quantifiable aspects. It is something absolutely necessary in order to educate citizens capable of participating with a critical spirit in the decision making process regarding the problems that affect human kind and of contributing to the creation of a sustainable future.

Keywords: PISA, formative assessment, assessment as a tool for the improvement of the learning-teaching process, overcoming conceptual reductionism, interaction between science, technology, society and environment; educating for sustainability.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presentamos pretende salir al paso de lecturas superficiales y distorsionadas, ampliamente difundidas, de la información que proporciona el programa PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Se trata de un objetivo esencial porque esas lecturas distorsionadas están desviando la atención de lo que constituye el propósito del proyecto: la necesaria y *posible* mejora de la educación.

Comenzaremos nuestra contribución refiriéndonos, precisamente, a la necesidad y posibilidad de mejora de la educación y, más concretamente, de la educación científica. Debemos aclarar a este respecto que, aunque utilizaremos información correspondiente a la enseñanza de las ciencias, que constituye nuestro campo de trabajo, buena parte de lo que expondremos es aplicable a las demás áreas del conocimiento.

Intentaremos mostrar que existe un amplio consenso, fruto convergente de numerosas investigaciones y «buenas prácticas» debidamente controladas, acerca de la existencia de estrategias susceptibles de despertar el interés de los estudiantes y lograr aprendizajes significativos (Gabel, 1994; National Academy of Sciences, 1995; Fraser y Tobin, 1998; Gil Pérez y otros, 2005a; Rocard y otros, 2007).

123

La pregunta acerca de por qué dichas estrategias no se han generalizado dirige la atención a distintos aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que destaca el papel de la evaluación, en el que se centra el interés de este artículo. Dedicaremos, por ello, un amplio apartado al análisis crítico de las concepciones y prácticas evaluativas que pueden estar dificultando la mejora de la enseñanza, e intentaremos mostrar que PISA constituye un programa que responde a la concepción de la evaluación como instrumento de aprendizaje y de mejora de la enseñanza.

Analizaremos seguidamente las razones por las que dicho programa no ha contribuido, al menos hasta ahora, en la mejora de la educación para la que ha sido concebido y expondremos, por último, las medidas necesarias para aprovechar sus potencialidades.

2. LA NECESIDAD Y POSIBILIDAD DE MEJORA DE LA EDUCACIÓN

En un reciente estudio promovido por la Comisión Europea (Rocard y otros, 2007) se reconoce que, en estos últimos años, numerosas investigaciones han mostrado un alarmante descenso del interés de los jóvenes por los estudios científicos. En el informe Rocard se afirma que esto constituye una de las mayores amenazas para el futuro de Europa dada la necesidad tanto de un número creciente de científicos y tecnólogos, como de una alfabetización científica básica de toda la ciudadanía para hacer posible su participación en la toma fundamentada de decisiones.

Consideraciones similares acerca de la necesidad de renovar la enseñanza las encontramos en el ámbito iberoamericano (Maiztegui y otros, 2000, pp. 163-187). En respuesta a dicha necesidad, en mayo de 2008, los ministros de educación del área reunidos en El Salvador asumieron un ambicioso proyecto que convierte a la educación en herramienta fundamental para el desarrollo de la región y que puede tener notables repercusiones en Iberoamérica: acoger la propuesta *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, valioso documento hecho público por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

124

Cabe señalar que esta creciente preocupación por la renovación de la educación, y muy particularmente, de la educación científica, no supone que todo continúe igual o peor que hace dos décadas. En realidad, las propuestas actuales se apoyan en un avance fundamental: los responsables de los diseños curriculares han asumido mayoritariamente los resultados de la investigación educativa en lo que respecta a las estrategias de trabajo en el aula susceptibles de favorecer actitudes de interés hacia las ciencias y un mejor aprendizaje. La necesidad de sustituir las estrategias de transmisión-recepción por otras que orienten el aprendizaje como una tarea de indagación o investigación, favorecedora de la participación de los estudiantes en la (re)construcción de los conocimientos, concita hoy un consenso general entre los expertos. Esa es la tesis básica del ya mencionado informe encargado por la Comisión Europea (Rocard y otros, 2007). Sabemos que es necesario introducir en los centros orientaciones basadas en la indagación (*Inquiry-based Science Education [IBSE]*), desplazando el tradicional *chalk and talk*; la investigación y los numerosos ejemplos de experiencias controladas con éxito así lo prueban (Abd-El-Khalick y otros, 2004, pp. 397-419; Rudolph,

2005, pp. 803-821; Trumbull, Bonney y Grudens-Schuck, 2005, pp. 879-900; Lee y otros, 2006, pp. 607-636).

Asimismo, tesis similares fueron, hace ya más de diez años, el punto de partida de los *National Science Education Standards* en los Estados Unidos (National Academy of Sciences, 1995), un documento también de fácil acceso que merece ser estudiado, y cuyo cuarto capítulo está destinado al desarrollo profesional de los profesores para posibilitar la introducción en el aula de las nuevas estrategias de aprendizaje como por ejemplo, la investigación.

En definitiva, hay consenso acerca de qué estrategias promover en el aula para despertar el interés de los estudiantes y lograr aprendizajes significativos; y un amplio número de «buenas prácticas» están mostrando la viabilidad y eficacia de aquellas (Rocard y otros, 2007) aunque las mismas –como reconoce el reporte Rocard–, y aquí estriba el problema, no se están aplicando. Las razones de este hecho son complejas y afectan incluso a las condiciones laborales del profesorado (Vilches y Gil Pérez, 2007, pp. 67-85). Pero entre ellas destaca el papel que está jugando una evaluación que, en general, sigue estando incorrectamente planteada (Gil Pérez y Martínez Torregrosa, 2005, pp. 159-182). Es este aspecto el que desarrollaremos aquí por ser el que conecta más directamente con el análisis del programa PISA, objeto central de este artículo.

125

3. LA NECESARIA SUPERACIÓN DE LAS CONCEPCIONES ESPONTÁNEAS SOBRE LA EVALUACIÓN

Difícilmente podremos comprender y aprovechar lo que supone el proyecto PISA si no superamos las concepciones y prácticas espontáneas acerca de la evaluación, ampliamente difundidas y compartidas socialmente, incluso por los docentes y los responsables políticos de la educación. Intentaremos, pues, sintetizar los argumentos que cuestionan dichas prácticas y fundamentan otra orientación de la evaluación.

Evaluar es visto de forma habitual, tanto por profesores como por estudiantes y la ciudadanía en general, casi como sinónimo de calificar. Así lo han puesto de relieve los estudios sobre las concepciones docentes espontáneas (Alonso, Gil Pérez y Martínez Torregrosa, 1995a, pp. 6-15), o los análisis de la práctica evaluativa (Hodson, 1986, pp. 7-17);

Colombo, Pesa y Salinas, 1986, pp. 122-128; Lorsbach y otros, 1992, pp. 305-317). Dichos estudios muestran que, para la mayor parte del profesorado, la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones y selecciones.

Esta visión se apoya en otras concepciones íntimamente relacionadas, como el convencimiento de que resulta fácil evaluar las materias científicas con objetividad y precisión debido a la naturaleza misma de los conocimientos evaluados, o que el fracaso de un porcentaje significativo de estudiantes es inevitable en materias de alto nivel cognitivo, como son las ciencias, «que no están al alcance de todo el mundo».

Estas concepciones son asumidas acríticamente, incluso por aquellos profesores que han realizado innovaciones en otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Todo parece indicar, en efecto, que la evaluación constituye uno de los dominios en los que las ideas y comportamientos docentes «de sentido común» se muestran más persistentes y constituyen un serio obstáculo, en la medida en que son aceptadas sin cuestionamiento como «lo natural».

126

Es preciso señalar, sin embargo, que basta favorecer una reflexión colectiva con un mínimo de profundidad para que los docentes realicen análisis y elaboren propuestas coincidentes, en buena medida, con los resultados de la investigación educativa y, más concretamente, con las tesis del modelo de orientación constructivista emergente. Estas intuiciones, fruto del distanciamiento crítico que supone adoptar una actitud investigadora, pueden ser reforzadas con la realización efectiva de pequeñas investigaciones y con el análisis de los resultados obtenidos por una ya abundante investigación educativa en este campo. Se pueden dar a conocer, a este respecto, los estudios de docimología que han mostrado notables diferencias en las puntuaciones dadas por distintos profesores a un mismo ejercicio de Física o Matemáticas; y también que las notas dadas por un mismo profesor a los mismos ejercicios en momentos diferentes (tras un intervalo de, por ejemplo, tres meses) pueden sufrir grandes oscilaciones (Hoyat, 1962).

Mayor importancia tiene aún el análisis de la enorme influencia de las expectativas del profesorado: podemos recordar a este respecto la investigación realizada por Spear (1984, pp. 369-377) en la que mostró que un mismo ejercicio de Física era valorado con notas significativamente

más bajas cuando era atribuido a una alumna que cuando se suponía obra de un alumno. Se ha mostrado también, de forma reiterada, que los ejercicios atribuidos a estudiantes «brillantes» reciben calificaciones notablemente más altas que los mismos ejercicios cuando se atribuyen a estudiantes «mediocres» (Alonso, Gil Pérez y Martínez Torregrosa, 1995a, pp. 6-15).

Todos estos resultados cuestionan la supuesta precisión y objetividad de la evaluación en un doble sentido: por una parte muestran hasta qué punto las valoraciones están sometidas a amplísimos márgenes de incertidumbre y, por otra, hacen ver que la evaluación constituye un instrumento que afecta muy decisivamente a aquello que pretende medir. Dicho de otro modo, los profesores no solo nos equivocamos al calificar (dando, por ejemplo, puntuaciones más bajas en materias como la Física a ejercicios que creemos hechos por chicas), sino que contribuimos a que nuestros prejuicios –en definitiva los de toda la sociedad– se conviertan en realidad: las chicas acaban teniendo logros inferiores y actitudes más negativas hacia el aprendizaje de la asignatura que los chicos; y los alumnos considerados mediocres terminan, efectivamente, siéndolo. **La evaluación resulta ser, más que la medida objetiva y precisa de unos logros, la expresión de unas expectativas en gran medida subjetivas pero con una gran influencia sobre el comportamiento de los estudiantes y de los mismos profesores.**

127

Podemos comprender también que la búsqueda de objetividad tiene otra consecuencia negativa, pues con objeto de garantizar dicha objetividad se limita la evaluación a lo más fácilmente medible, evitando todo lo que pueda dar lugar a respuestas imprecisas. Ello supone, claro está, dejar de lado aspectos fundamentales del trabajo científico tales como los planteamientos cualitativos –necesariamente imprecisos– con que se abordan las situaciones problemáticas, la invención de hipótesis, etc., que por no ser evaluados dejan de tener importancia para los estudiantes.

Un segundo bloque de preconcepciones subyace, en realidad, tras esa búsqueda de «objetividad»: la idea de que solo una parte de los alumnos está realmente capacitada para seguir con éxito estudios científicos. Esa es la razón, por ejemplo, de que una determinada prueba sea considerada tanto mejor diseñada cuanto más se ajustan los resultados a una campana de Gauss con el 5 en el centro (lo que supone que el 50% de los alumnos no puede alcanzar, por definición, el mínimo exigido). Y esa es también la razón de que un profesor que apruebe a la

mayoría de sus alumnos en una materia científica no sea considerado serio. Son estas expectativas negativas las que determinan en gran medida, lejos de toda objetividad, el fracaso de un elevado porcentaje de estudiantes.

4. LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE INTERVENCIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El análisis crítico de todas estas concepciones abre el camino a un replanteamiento global de la evaluación, que pasa a ser considerada un instrumento de intervención y no de simple constatación.

Desde la concepción del aprendizaje como una investigación dirigida carece de sentido una evaluación consistente en el enjuiciamiento «objetivo» y terminal de la labor realizada por cada alumno. Por el contrario, como formador de investigadores noveles, el profesor ha de considerarse corresponsable de los resultados que estos obtengan: no puede situarse frente a ellos, sino con ellos; su pregunta no puede estar referida a quién merece una valoración positiva y quién no, sino a qué ayudas precisa cada cual para seguir avanzando y alcanzar los logros deseados. Para ello son necesarios un seguimiento atento y una retroalimentación constante que reoriente e impulse la tarea. Eso es lo que ocurre en los equipos de investigación que funcionan correctamente y eso es lo que tiene sentido también, en nuestra opinión, en una situación de aprendizaje orientada a la construcción de conocimientos, a la investigación. Los estudiantes han de poder cotejar sus producciones con las de otros equipos y –a través del profesor/director de investigaciones– con el resto de la comunidad científica; y han de ver valorado su trabajo y recibir la ayuda necesaria para seguir avanzando, o para rectificar de ser necesario.

La evaluación se convierte así en un instrumento de aprendizaje, es decir, en una evaluación formativa, sustituyendo a los juicios terminales sobre los logros y capacidades de los estudiantes. Pero, aunque ello representa un indudable progreso, este resulta insuficiente si no se contempla también como un instrumento de mejora de la enseñanza. En efecto, las disfunciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje no pueden atribuirse exclusivamente a dificultades de los estudiantes y resultará difícil que ellos no vean en la evaluación un

ejercicio de poder externo, y por lo tanto difícilmente aceptable, si solo se cuestiona su actividad.

Si realmente se pretende hacer de la evaluación un instrumento de seguimiento y mejora es preciso no olvidar que se trata de una actividad colectiva, de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el papel del profesor y el funcionamiento del centro constituyen factores determinantes. La evaluación ha de permitir, pues, incidir en los comportamientos y actitudes del profesorado. Ello supone que los estudiantes tengan ocasión de discutir aspectos como el ritmo que el profesor imprime al trabajo o la manera de dirigirse a ellos. Y también es preciso evaluar el currículo para ajustarlo a lo que puede ser trabajado con interés y provecho por los alumnos, quienes de esta forma aceptarán mucho mejor la necesidad de la evaluación, que aparecerá realmente como un instrumento de mejora de la actividad colectiva. Las funciones de la evaluación pueden resumirse, pues, en:

- Incidir en el aprendizaje para favorecerlo.
- Incidir en la enseñanza para contribuir a su mejora.
- Incidir en el currículo para ajustarlo a lo que puede ser trabajado con interés y provecho por los estudiantes.

129

Nos centraremos aquí, por razones de espacio, en el papel de la evaluación como instrumento de aprendizaje, aunque insistimos en la necesidad de romper con los reduccionismos habituales extendiéndola a la actividad del profesorado y al currículo mismo (Imbernón, 1993, pp. 4-7; Porlán, 1993; Santos, 1993, pp. 23-38; Alonso, Gil Pérez y Martínez Torregrosa, 1996, pp. 15-26).

Conseguir que la evaluación constituya un instrumento de aprendizaje y se convierta en una evaluación formativa supone dotarla de unas características que rompan con las concepciones de sentido común que hemos analizado someramente hasta aquí. Resumiremos a continuación dichas características.

Una primera característica que ha de poseer la evaluación para desempeñar un papel orientador e impulsador del trabajo de los estudiantes es que pueda ser percibida por estos como ayuda real, generadora de expectativas positivas. El profesor ha de lograr transmitir su interés por el progreso de los alumnos y su convencimiento de que un trabajo adecuado terminará produciendo los logros deseados, incluso si inicial-

mente aparecen dificultades. Conviene para ello una planificación muy cuidadosa de los inicios del curso, comenzando con un ritmo pausado, revisando los prerrequisitos (para que no se conviertan, como a menudo ocurre, en obstáculo), planteando tareas simples, etc. Algunos profesores pueden pensar que ello ha de traducirse en pérdidas de tiempo que perjudicarán a los estudiantes bien preparados, cuyo derecho a avanzar no debe ser ignorado. Pero, en realidad, lo que sucede es todo lo contrario: esta aparente pérdida de tiempo inicial permite romper con la rémora que supone a lo largo del curso la existencia de un núcleo importante de alumnos que «no siguen». Se produce así un progreso global, favorable también para los alumnos mejor preparados. Todo esto, por supuesto, debe ser explicitado para evitar inquietudes y tensiones innecesarias y transmitir, en definitiva, expectativas positivas a todos los alumnos.

130

Una segunda característica que ha de poseer la evaluación para que pueda desempeñar su función de instrumento de aprendizaje es su extensión a todos los aspectos –conceptuales, procedimentales y actitudinales– del aprendizaje de las ciencias, rompiendo con su habitual reducción a aquello que permite una medida más fácil y rápida: la memoración repetitiva de los conocimientos teóricos y su aplicación igualmente repetitiva a ejercicios de lápiz y papel. Se trata de ajustar la evaluación –es decir, el seguimiento y la retroalimentación– a las finalidades y prioridades establecidas para el aprendizaje de las ciencias. La evaluación se ajusta, así, a unos criterios explícitos de logros a alcanzar por los estudiantes (Satterly y Swann, 1988, pp. 278-284), al contrario de lo que ocurre con la evaluación atendiendo a la «norma» (basada en la comparación de los ejercicios para establecer los «mejores», los «peores» y el «término medio») a la que habitualmente se ajusta, más o menos conscientemente, gran parte del profesorado.

Por otra parte, no hay que olvidar a la hora de fijar los criterios, que solo aquello que es evaluado es percibido por los estudiantes como realmente importante (Linn, 1987, pp. 191-216; Hodson, 1992, pp. 115-144). Es preciso, pues, evaluar todo lo que los estudiantes hacen: desde un póster confeccionado en equipo hasta los *dossiers* personales del trabajo realizado. Duschl (1995, pp. 3-14) ha resaltado, en particular, la importancia de estos *dossiers* o «portafolios», en los que cada estudiante ha de recoger y organizar el conocimiento construido y que puede convertirse –si el profesor se implica en su revisión y mejora– en un producto fundamental, capaz de reforzar, globalizar y sedimentar el aprendizaje, evitando adquisiciones dispersas.

Si aceptamos que la cuestión esencial no es averiguar quiénes son capaces de hacer las cosas bien y quiénes no, sino lograr que la gran mayoría consiga hacerlas bien, es decir, si aceptamos que el papel fundamental de la evaluación es incidir positivamente en el proceso de aprendizaje, es preciso concluir que ha de tratarse de una evaluación a lo largo de todo el proceso y no de valoraciones terminales. Ello no supone –como a menudo interpretamos los profesores y los propios alumnos– parcializar la evaluación realizando pruebas tras períodos más breves de aprendizaje para terminar obteniendo una nota por acumulación sino, insistimos, integrar las actividades evaluadoras a lo largo del proceso con el fin de incidir positivamente en el mismo, dando la retroalimentación adecuada y adoptando las medidas correctoras necesarias en el momento conveniente (Colombo, Pesa y Salinas, 1986, pp. 122-128). Es cierto que cinco pruebas, aunque tengan un carácter terminal –tras la enseñanza de unos determinados temas– es mejor que una sola al final del curso; al menos habrán contribuido a impulsar un estudio más regular evitando que se pierdan todavía más alumnos; pero su incidencia en el aprendizaje sigue siendo mínima, o, peor aún, puede producir efectos deformantes. En efecto, a menudo la materia evaluada ya no vuelve a ser tratada, por lo que los alumnos que superaron las pruebas pueden llegar al final del curso habiendo olvidado prácticamente todo lo que estudiaron los primeros meses, teniendo conocimientos incluso más escasos que quienes fracasaron inicialmente y se vieron obligados a revisar por su cuenta.

Se acentúa así, además, la impresión de que no se estudian las cosas para adquirir unos conocimientos útiles e interesantes, sino para pasar unas pruebas. Es importante a este respecto ser conscientes de las leyes del olvido (Kempa, 1991, pp. 119-128) y planificar revisiones y/o profundizaciones de aquello que se considere realmente importante para que los alumnos afiancen esos conocimientos, aunque ello obligue a reducir el currículo eliminando aspectos que, de todas formas, serían mal aprendidos y olvidados muy rápidamente.

Por último, pero no menos importante, hemos de referirnos a la necesidad de que los estudiantes participen en la regulación de su propio proceso de aprendizaje (Linn, 1987, pp. 191-216; Baird, 1986, pp. 263-282; Jorba y Sanmartí, 1993, pp. 20-30 y 1995, pp. 59-77; Alonso, 1994) dándoles oportunidad de reconocer y valorar sus avances, de rectificar sus ideas iniciales, de aceptar el error como parte del proceso de construcción de conocimientos. Pero esto nos remite a las formas de la evaluación, que abordaremos brevemente a continuación.

Cabe decir, en primer lugar, que una orientación constructivista del aprendizaje permite que cada actividad realizada en clase por los alumnos constituya una ocasión para el seguimiento de su trabajo, la detección de las dificultades que se presentan, los progresos realizados, etc. Es esta una forma de evaluación extraordinariamente eficaz para incidir sobre la marcha en el proceso de aprendizaje, que se produce además en un contexto de trabajo colectivo, sin la distorsión de la ansiedad que produce una prueba individual. Ello no elimina, sin embargo, la necesidad de actividades de evaluación personales que permitan constatar el resultado de la acción educativa en cada uno de los estudiantes y obtener información para reorientar convenientemente su aprendizaje. A tal efecto consideramos muy conveniente la realización de alguna pequeña prueba en la mayoría de las clases sobre algún aspecto clave de lo que se ha venido trabajando. Ello permite:

- Impulsar al trabajo diario y comunicar seguridad en el propio esfuerzo.
- Dar información al profesor y a los alumnos sobre los conocimientos que se poseen, sobre las deficiencias que se hayan producido –haciendo posible la incidencia inmediata sobre las mismas– y sobre los progresos realizados, contribuyendo a crear expectativas positivas.
- Reunir un número elevado de resultados de cada alumno reduciendo sensiblemente la aleatoriedad de una valoración única.

132

Conviene discutir inmediatamente las posibles respuestas a la actividad planteada, lo que permitirá conocer si la clase está o no preparada para seguir adelante con posibilidades de éxito. Se favorece así la participación de los alumnos en la valoración de sus propios ejercicios y en su autorregulación (Alonso, Gil Pérez y Martínez Torregrosa, 1995b, pp. 5-20). Se puede aprovechar también esta discusión –si se realiza al comienzo de una clase– como introducción al trabajo del día, lo que ayuda a centrar la atención de los estudiantes de una forma particularmente efectiva.

Pese al interés y efectividad de estas pequeñas pruebas, consideramos que los exámenes o evaluaciones más extensos siguen siendo necesarios. Es cierto que el examen es visto a menudo como simple instrumento de calificación siendo criticado a justo título por lo que

supone de aleatoriedad, tensión bloqueadora, etc. (Gould, 1982); sin embargo, un examen, o mejor dicho, una *sesión de globalización*, es también ocasión para que el alumno se enfrente con una tarea compleja y ponga en acción todos sus conocimientos. Por nuestra parte, asumiendo la crítica que lo considera como instrumento exclusivo de calificación, queremos referirnos al papel de las sesiones de globalización como ocasión privilegiada de aprendizaje si se cumplen algunas condiciones.

En primer lugar es necesario que la sesión suponga la culminación de una revisión global de la materia considerada, incluyendo actividades coherentes con un aprendizaje por construcción de conocimientos: desde análisis cualitativos de situaciones abiertas al tratamiento de las relaciones ciencia-técnica-sociedad-ambiente; desde la construcción y fundamentación de hipótesis –más allá de las evidencias de sentido común– a la interpretación de los resultados de un experimento, etcétera.

Asimismo, es necesario que las condiciones de realización de estas actividades globalizadoras sean compatibles con lo que supone una construcción de conocimientos –que conlleva tentativas, rectificaciones, etc.– y, en particular, que los estudiantes no se vean constreñidos por limitaciones de tiempo que solo se compadecen con la simple regurgitación de conocimientos memorizados.

133

En segundo lugar, es muy conveniente que el producto elaborado por cada alumno en estas sesiones sea devuelto comentado lo antes posible y que se discutan, cuestión por cuestión, las posibles respuestas, las contribuciones positivas y los errores aparecidos, la persistencia de preconcepciones, etc. Los estudiantes, con su producto delante, se mantienen abiertos y participativos como nunca durante estas revisiones, que constituyen actividades de autorregulación muy eficaces. Y es también conveniente, tras esta discusión, solicitarles que rehagan la tarea en su casa con todo cuidado y vuelvan a entregarla. Ello contribuye a afianzar lo aprendido, como puede constatarse en los días siguientes con la realización de pequeños ejercicios sobre los aspectos que hubieran planteado más dificultades.

No podemos detenernos aquí en una descripción detallada de cada uno de los momentos de evaluación a que nos acabamos de referir, ni entrar siquiera a tocar otros aspectos de importancia como, por ejemplo, el tipo de instrumentos destinados a la recogida de información (Geli, 1995, pp. 25-32). Insistiremos tan sólo, para terminar, en que los

alumnos han de ver debidamente valoradas todas sus realizaciones, todos sus productos colectivos o individuales –desde la construcción de un instrumento hasta, muy en particular, su cuaderno o *dossier* de clase– y no solamente aquellas planteadas como pruebas. Se incrementa así la información disponible para valorar y orientar adecuadamente el aprendizaje de los estudiantes y se contribuye a que estos vean reconocidos todos sus esfuerzos con el consiguiente efecto motivador. Se trata, en definitiva, de lograr una total confluencia entre las situaciones de aprendizaje y de evaluación (Pozo, 1992), explotando el potencial evaluador de las primeras y diseñando las segundas como verdaderas situaciones de aprendizaje.

Nos asomaremos ahora al programa PISA con objeto de mostrar su adecuación a esta nueva orientación de la evaluación como instrumento de aprendizaje, así como las limitaciones que ello encuentra debido a la forma en que se presentan sus resultados.

5. PISA: UN PROGRAMA CONCEBIDO COMO INSTRUMENTO DE MEJORA DE LA EDUCACIÓN

134

Conviene comenzar señalando que el proyecto PISA no constituye un simple instrumento de constatación, sino que ha sido explícitamente concebido para contribuir a la mejora de la enseñanza, con orientaciones que se apoyan en los resultados convergentes de la investigación educativa de las últimas décadas. Así, para el caso particular de las ciencias, sus documentos señalan:

El programa PISA considera que la formación científica es un objetivo clave de la educación y debe lograrse durante el período obligatorio de enseñanza, independientemente de que el alumnado continúe sus estudios científicos o no lo haga ya que la preparación básica en ciencias se relaciona con la capacidad de pensar en un mundo en el que la ciencia y la tecnología influyen en nuestras vidas. Considera, por tanto, que la formación básica en ciencias es una competencia general necesaria en la vida actual.

Y se precisa seguidamente que la aptitud para las ciencias se define como:

La capacidad para emplear el conocimiento científico para identificar preguntas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con el fin de comprender y poder tomar decisiones sobre el mundo

natural y sobre los cambios que la actividad humana produce en él (MEC, 2005).

De acuerdo con ello, el proyecto PISA evalúa el conocimiento científico a través de tres grandes dimensiones, superando –lo que constituye un primer e importante mérito – el habitual reduccionismo conceptual de las actividades de evaluación ordinarias (Alonso, Gil Pérez y Martínez Torregrosa, 1992, pp. 127-138; Tamir, 1998; Goñi, 2005, pp. 28-31):

- Los procesos o destrezas científicas.
- Los conceptos y contenidos científicos.
- El contexto en el que se aplica el conocimiento científico.

Transcribiremos brevemente cómo se conciben estas tres dimensiones en el programa, lo que permite comprender su orientación.

5.1 LOS PROCESOS O DESTREZAS CIENTÍFICAS

Por lo que se refiere a los procesos o destrezas científicas, el proyecto PISA identifica cinco procesos científicos y señala, como elemento fundamental, que la evaluación de cada uno de ellos ayuda a entender hasta qué punto la educación científica prepara a los futuros ciudadanos para tomar decisiones sobre los cambios que la actividad humana produce en el mundo natural. Dichos procesos son:

- *Reconocer cuestiones científicamente investigables.* Este proceso implica identificar los tipos de preguntas que la ciencia intenta responder, o bien reconocer una cuestión que es, o puede ser, comprobada en una determinada situación.
- *Identificar las evidencias necesarias en una investigación científica.* Conlleva la identificación de las pruebas que se precisan para contestar a los interrogantes que pueden plantearse en una investigación científica. Asimismo, implica identificar o definir los procedimientos necesarios para la recogida de datos.
- *Extraer o evaluar conclusiones.* Este proceso implica relacionar las conclusiones con las pruebas en las que se basan

o deberían basarse. Por ejemplo, presentar a los estudiantes el informe de una investigación dada para que deduzcan una o varias conclusiones alternativas.

- *Comunicar conclusiones válidas.* Este proceso valora si la expresión de las conclusiones que se deducen a partir de una prueba es apropiada a una audiencia determinada. Lo que se valora en este procedimiento es la claridad de la comunicación más que la conclusión.
- *Demostrar la comprensión de conceptos científicos* Se trata de demostrar si existe la comprensión necesaria para utilizar los conceptos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Esto supone no solo recordar el conocimiento sino también saber exponer la importancia del mismo, o utilizarlo para hacer predicciones o dar explicaciones.

5.2 LOS CONCEPTOS Y CONTENIDOS CIENTÍFICOS

136

Por lo que respecta a los conceptos y contenidos se señala que el programa PISA no pretende identificar todos los conceptos que podrían estar asociados a los grandes temas científicos para ser objeto de evaluación, sino que define una serie de temas principales de la ciencia, a partir de los cuales se hace un muestreo seleccionando los contenidos a incluir, según cuatro criterios de relevancia:

- Que aparezcan en situaciones cotidianas y tengan un alto grado de utilidad en la vida diaria.
- Que se relacionen con aspectos relevantes de la ciencia, seleccionando aquellos que con más probabilidad mantengan su importancia científica en el futuro.
- Que sean aptos y relevantes para detectar la formación científica del alumnado.
- Que sean idóneos para ser utilizados en procesos científicos y no que solo correspondan a definiciones o clasificaciones que únicamente deben ser recordadas.

5.3 EL CONTEXTO EN EL QUE SE APLICA EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Conviene destacar, por último, la importancia concedida por el proyecto PISA al contexto, tan a menudo ausente en las evaluaciones pero esencial para que la educación científica contribuya a formar ciudadanos preparados para participar en las necesarias tomas de decisiones frente a la actual situación de emergencia planetaria (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1988; Tilbury, 1995, pp. 195-212; Vilches y Gil Pérez, 2003 y 2009, pp. 101-122.). El proyecto se refiere aquí a las situaciones y áreas en las que el alumnado tiene que aplicar sus conocimientos científicos, resaltando los contextos donde se aplican y dando prioridad a los que se relacionan con problemas y temas que tienen repercusión en el bienestar humano y precisan la toma de decisiones.

Los espacios de aplicación de las ciencias en el proyecto aparecen agrupados en tres grandes áreas:

- Las ciencias de la vida y la salud.
- Las ciencias de la Tierra y del medio ambiente.
- Las ciencias y el desarrollo tecno-científico.

137

Atendiendo a todo lo que acabamos de resaltar como elementos básicos de la forma en que el proyecto evalúa el conocimiento científico, podemos afirmar que el tener en cuenta estas tres dimensiones favorece la inmersión en la cultura científica, saliendo al paso de visiones deformadas y empobrecidas de la ciencia y la tecnología (McComas, 1998; Gil Pérez y otros, 2005b, pp. 309-320). Ejemplos de las actividades de evaluación utilizadas en la edición de 2006 siguiendo los criterios enunciados pueden consultarse en OCDE (2006).

Una idea central del proyecto PISA es que con el enfoque de la evaluación propuesta –que considera la aplicación del conocimiento científico en vez de la memorización de conceptos– se puede favorecer el desarrollo de una didáctica coherente con los logros a conseguir, por ejemplo resolver problemas que se plantean en la vida real tales como situaciones de viaje, compra, domésticas, económicas, etc., y, en última instancia, mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Conviene resaltar que esta estrecha relación entre innovación educativa y evaluación, como aparece en el programa, ha sido

reiteradamente puesta de relieve por la investigación (Tamir, 1998; Gil Pérez y Martínez Torregrosa, 2005, pp. 159-182). Muy en particular, los investigadores han llamado la atención sobre la necesidad de acompañar las innovaciones curriculares de transformaciones similares en la evaluación, para contribuir a consolidar el necesario cambio de modelo didáctico (Linn, 1987, pp. 191-216). Porque si la evaluación sigue consistiendo en ejercicios para constatar el grado de retención de algunos conocimientos conceptuales, este será para los alumnos, y gran parte del profesorado, el verdadero objetivo del aprendizaje. Como señala Acevedo (2005, pp. 282-301), las evaluaciones externas, bien planteadas, pueden servir de acicate para orientar la enseñanza de las ciencias hacia las innovaciones de los currículos, reformados en consonancia con las aportaciones de la investigación en didáctica de las ciencias.

El propósito del proyecto PISA es, precisamente, influir en la enseñanza mediante un replanteamiento de la evaluación, favoreciendo al propio tiempo una reflexión sobre los problemas de la educación en una escala internacional y el intercambio de planteamientos, rompiendo el aislamiento de sistemas educativos estancos e impulsando de ese modo las nuevas propuestas didácticas.

138

Un proyecto como el que nos ocupa se revela, pues, como un instrumento de gran potencialidad para contribuir a la necesaria renovación de la enseñanza de las ciencias y otras áreas de conocimiento. Ahora bien, ¿hasta qué punto un programa de estas características está cumpliendo esta función? Como intentaremos mostrar justificadamente en el siguiente apartado, hasta aquí no ha desempeñado el papel para el que ha sido concebido y debe llegar a desempeñar. Ofreceremos datos correspondientes a España, pero nos consta que la situación es similar en Portugal y todo el ámbito iberoamericano.

6. UN INSTRUMENTO DE MEJORA DE LA EDUCACIÓN DESAPROVECHADO

Una primera condición para que un sistema de evaluación influya sobre la enseñanza es que sea conocido por el profesorado. Cabe, pues, preguntarse, si el profesorado del nivel al que se aplican las pruebas diseñadas por el programa PISA conoce las orientaciones del mismo, las características de las pruebas, lo que se pretende medir con ellas, etcétera.

Un amplio estudio de campo consistente en entrevistar a profesores de ciencias de más de dos docenas de centros de la Comunidad Autónoma de Valencia, y de otro tanto de otras comunidades (Andalucía, Asturias, Canarias, Cataluña, Extremadura, Madrid y País Vasco) nos ha permitido constatar el prácticamente nulo conocimiento que el profesorado tiene sobre los contenidos y las orientaciones de las pruebas utilizadas por el proyecto PISA (Gil Pérez y Vilches, 2006, pp. 295-311). Ello resulta lógico porque, como señalan los entrevistados, ni ha llegado información oficial a los centros, ni se les ha impulsado a acceder a las páginas web que incluyen ejemplos de las pruebas y su fundamentación –que desconocían. Tampoco los medios de comunicación, que se han hecho amplio eco de los resultados de dichas pruebas, han contribuido a dar a conocer su contenido y orientaciones. Y lo mismo puede decirse de la generalidad de los artículos de las revistas especializadas que, con raras y recientes excepciones (Acevedo, 2005, pp. 282-301; Goñi, 2005, pp. 28-31), se han ocupado, en general, de discutir los informes (centrados en el análisis estadístico de los resultados).

En consecuencia, cabe concluir que se está desaprovechando el papel orientador que las evaluaciones trienales –la llevada a cabo el año 2006 concedió una especial atención a los conocimientos científicos– realizadas y proyectadas pudieran y debieran tener sobre el tipo de actividades que se realizan en el aula (Jiménez Aleixandre y otros, 2009). Peor aún, podemos hablar de desorientación provocada por los informes dados a conocer y, muy en particular, por la abundante atención que los medios de comunicación les han prestado.

En efecto, la publicación del informe PISA 2006 ha dado lugar a las mismas abundantes críticas y lamentaciones acerca del fracaso de nuestro sistema educativo –y, en particular, de la educación científica– que provocó el informe de 2003, a causa del lugar que ocupa España en el conjunto de países de la OCDE. Nos remitimos, pues, a las consideraciones que entonces hicimos para ayudar a una reflexión reposada y evitar la obnubilación que producen las apariencias (Gil Pérez y Vilches, 2005, pp. 16-19).

Supongamos que en un centro educativo se comparan las notas medias de matemáticas obtenidas en tres grupos-clase distintos y que dichas notas son, respectivamente 4,9; 5,0 y 5,5. ¿Cuál sería nuestra valoración de dichos resultados? ¿Lamentaríamos escandalizados los resultados obtenidos en el primer grupo por quedar detrás de los otros dos? Seguro que no, claro está; nadie con una mínima sensatez diría que

dichas notas medias son significativamente distintas. Nadie alabaría la brillantez del tercer grupo ni se escandalizaría por los mediocres resultados del primero (los tres recibirían un simple aprobado). Sin embargo, eso es exactamente lo que estamos haciendo al interpretar los datos ofrecidos por el informe PISA.

En efecto, en la edición de PISA 2003 en lo que se refiere, por ejemplo, a la cultura científica, España obtiene 487 puntos y queda por debajo de la media (500), mientras los países mejor clasificados, Japón y Finlandia, obtienen 548 puntos. Unas sencillas proporciones nos permiten calcular que, si asignamos a la media de la OCDE una clasificación de 5 a España le corresponde un 4,9 y a Finlandia o Japón, un 5,5. Igualmente pequeñas son las diferencias en comprensión de la escritura y en matemáticas: también en estos casos España obtiene una nota de 4,9 con relación al 5 correspondiente a la media.

Nada justifica, pues, el alarmismo con que han sido valorados los resultados del informe PISA, ni en esa edición de 2003 ni en ninguna de ellas para el caso de España o Portugal, puesto que en él no se muestra otra cosa que una homogeneidad de resultados en el conjunto de los países de la OCDE y la necesidad de mejoras en todos ellos (Carabaña, 2008, pp. 26-29; Tiana, 2008, pp. 48-51; Vilches y Gil Pérez, 2008, pp. 84-88).

140

Merece la pena reflexionar sobre la forma en que se proporcionan dichos resultados «secuela, sin duda –comenta con acierto De Pro (2005, p. 32)– del arraigo que tienen las aficiones deportivas en nuestro contexto». Si presentamos un listado ordenado según la puntuación obtenida por cada país, es obvio que siempre habrá países por arriba y por debajo de la media. Y si nos fijamos primordialmente en el orden, países con resultados prácticamente idénticos recibirán alabanzas o críticas. Pero, ¿aceptaríamos que se hiciera lo mismo con la valoración del trabajo de cada alumno y se enviara a sus padres un boletín de notas en el que se indicara, por ejemplo, que el alumno ha obtenido un pobre resultado porque ocupa el lugar 23 (de 30), aunque su nota no difiriera de la de quien ocupa el primer lugar más que en alguna décima? Eso es lo que ocurre con el informe PISA.

Debemos insistir en que, en contra de las interpretaciones distorsionadas que se están realizando, la aplicación de las reformas educativas no se ha visto traducida en peores resultados sino que ha mantenido el nivel medio, pese a la incorporación de nuevos sectores de

población derivada de la ampliación de la escolarización obligatoria (Goñi, 2005, pp. 28-31).

No son, pues, las lecturas «deportivas» de los *ranking* que muestran los informes PISA las que pueden ayudarnos a mejorar el sistema educativo. Otro tipo de análisis y otro tipo de medidas pueden y deben ayudarnos a aprovechar las potencialidades transformadoras del proyecto en cuestión (Gil Pérez y Vilches, 2006, pp. 295-311).

7. ¿CÓMO APROVECHAR LAS POTENCIALIDADES DEL PROGRAMA PISA?

Una primera medida que se debería adoptar con urgencia, si nuestras autoridades académicas conceden importancia a los informes del proyecto analizado y están preocupadas por los resultados que muestran, es la de proceder a dar la máxima difusión a las orientaciones y fundamentación del proyecto, proporcionando suficientes ejemplos para ayudar a reorientar la enseñanza en la dirección que este marca. Una orientación que viene apoyada por una amplia investigación educativa y responde a los planteamientos de las reformas curriculares que están produciéndose en los países de la Unión Europea, incluido el nuestro. Precisamente, esta coherencia básica entre la orientación del programa PISA y las propuestas curriculares de la actual Ley Orgánica de Educación (LOE), lo convierte en un instrumento privilegiado para hacer avanzar dichas reformas. Pero para ello debería procederse a una petición explícita y fundamentada a los departamentos de los centros para que analizaran cuidadosamente los materiales del proyecto y consideraran la conveniencia de utilizarlos como instrumento de evaluación y de enseñanza.

En segundo lugar, sería necesario presentar los resultados de una forma muy diferente a como se viene haciendo. Lo que importa no es si las medias obtenidas por los estudiantes de un país están unas centésimas por debajo o por arriba de las de otro. Lo que realmente interesa es conocer en qué medida los estudiantes alcanzan los logros deseados, cuáles son las deficiencias y los obstáculos detectados, y utilizar dicha información para reorientar la acción educativa con vistas a mejorar el aprendizaje, la enseñanza y el propio currículo (Tamir, 1998) sin olvidar la mejora de las pruebas de evaluación utilizadas. Esto último es de la mayor importancia: las propuestas del proyecto PISA no deben considerarse como algo intocable y deben someterse al escrutinio

de su coherencia con los resultados de la investigación educativa y, por tanto, a su reorientación, si fuera necesario, para que contribuyan al logro de los objetivos planteados. Para el caso de educación científica, en particular, queremos señalar que, en coherencia con los resultados de la investigación en didáctica de las ciencias, es preciso enriquecer aún más el contenido de las pruebas.

La toma en consideración de la naturaleza de la actividad científica y tecnológica (McComas, 1998; Gil Pérez y otros, 2005b, pp. 309-320), así como el desarrollo del modelo de aprendizaje como investigación orientada, fruto convergente de numerosas investigaciones (Gabel, 1994; National Academy of Sciences, 1995; Fraser y Tobin, 1998; Rocard y otros, 2007) permite romper con dichas tradiciones e incluir toda una pluralidad de aspectos como los que recogemos en el cuadro 1, planteado como una red para el análisis del contenido de las pruebas de evaluación (Gil Pérez y Martínez Torregrosa, 2005).

CUADRO 1

Análisis de la presencia de actividades de evaluación coherentes con las estrategias de construcción de conocimientos científicos

142

1. ¿Se incluyen **situaciones problemáticas abiertas** que permitan a los estudiantes formular preguntas, plantear problemas?
2. ¿Se piden comentarios sobre el posible **interés de las situaciones** propuestas (considerando las posibles implicaciones CTSA, la toma de decisiones, la relación con el resto del programa, etc.)?
3. ¿Se piden **análisis cualitativos**, significativos, que eviten el mero operativismo y ayuden a comprender y acotar las situaciones planteadas?
4. ¿Se pide la **emisión de hipótesis**, fundamentadas en los conocimientos disponibles, susceptibles de orientar el tratamiento de las situaciones y de hacer explícitas, funcionalmente, las preconcepciones?
 - ¿Se plantea, al menos, el manejo o el análisis crítico de alguna hipótesis?
 - ¿Se incluyen actividades que supongan atención a las preconcepciones (contempladas como hipótesis)?
5. ¿Se plantea la **elaboración de estrategias** (en plural), incluyendo, en su caso, diseños experimentales?
 - ¿Se pide, al menos, la evaluación crítica de algún diseño?

- ¿Se presta atención a la actividad práctica en sí misma (montajes, medidas, etc.) dándole a la dimensión tecnológica el papel que le corresponde en este proceso?
 - ¿Se presta atención, en particular, al manejo de la tecnología actual (ordenadores, electrónica, automatización, etc.) con objeto de favorecer una visión más correcta de la actividad científico-técnica contemporánea?
6. ¿Se piden **análisis detenidos de los resultados** (su interpretación física, fiabilidad, etc.), a la luz del cuerpo de conocimientos disponible, de las hipótesis manejadas y/o de otros resultados?
- ¿Se pide, en particular, el análisis de los posibles conflictos cognitivos entre algunos resultados y las concepciones iniciales?
 - ¿Se favorece la «autorregulación» del trabajo de los alumnos (proporcionando, por ejemplo, indicadores que les permitan comprobar si van o no en una dirección correcta)?
 - ¿Se incluyen actividades para que los estudiantes cotejen su evolución conceptual y metodológica con la experimentada históricamente por la comunidad científica?
7. ¿Se piden **esfuerzos de integración** que consideren la contribución de los estudios realizados a la construcción de un cuerpo coherente de conocimientos (al afianzamiento o reforzamiento del mismo, a la superación de supuestas barreras, etc.), las posibles implicaciones en otros campos de conocimientos, etc.?
- ¿Se pide algún trabajo de construcción de síntesis, mapas conceptuales, etc., que ponga en relación conocimientos diversos?
8. ¿Se pide la consideración de posibles **perspectivas** (replanteamiento del estudio a otro nivel de complejidad, problemas derivados, etc.)?
- ¿Se incluyen, en particular, actividades relativas a las **implicaciones CTSA** del estudio realizado (posibles aplicaciones, transformaciones sociales, repercusiones negativas, etc.), a la toma de decisiones, en particular, frente a los graves problemas que afectan a la humanidad y la necesidad de contribuir a un futuro sostenible, saliendo al paso de la concepción que reduce la tecnología a mera aplicación de la ciencia?
 - ¿Se incorporan actividades que presten atención a la educación no formal (museos, prensa, etc.)?
 - ¿Se valoran los «productos» elaborados por los estudiantes (prototipos, colecciones de objetos, carteles, etc.) expresión de las estrechas relaciones ciencia-tecnología?

9. ¿Se **valora la comunicación** como aspecto esencial de la actividad científica?
- ¿Se plantea la elaboración de **memorias científicas** del trabajo realizado?
 - ¿Se pide la lectura y comentario crítico de textos científicos?
 - ¿Se pone en contacto a los estudiantes con la historia de la ciencia?
 - ¿Se presta atención a la verbalización y argumentación, solicitando comentarios significativos que eviten el «operativismo mudo»?
 - ¿Se hace un seguimiento cuidadoso del *dossier* de los alumnos como memoria ordenada del trabajo realizado?
10. ¿Se potencia en la evaluación la **dimensión colectiva del trabajo científico** valorando los trabajos realizados en equipo, prestando atención al funcionamiento de los grupos de trabajo, etc.?
- ¿Se favorece la **interregulación** de los equipos?
 - ¿Se potencia el manejo funcional del cuerpo de conocimientos aceptado por la comunidad científica (sin exigir memorizaciones irracionales)?
 - ¿Se presta atención, en ese sentido, a que los prerrequisitos no se conviertan en obstáculo para las tareas propuestas?

Si analizamos con dicha red los ejemplos de pruebas del proyecto PISA dados a conocer, así como sus presupuestos teóricos, encontraremos una aceptable similitud entre ambas propuestas, aunque es preciso llamar la atención acerca de olvidos fundamentales como es el de la emisión de hipótesis, que encontramos escasamente presente en lo que se ha hecho público del proyecto hasta el momento. Se trata de carencias que deben ser señaladas y corregidas y que afectan también, sin duda, a otras áreas y competencias básicas (Gimeno Sacristán, 2008, pp. 52-55), pero ello no obsta para reconocer el avance que el mismo supone. Para ilustrar sus virtualidades, incluiremos a continuación algunos ejemplos de las pruebas utilizadas en su edición de 2006 (Vilches y Gil Pérez, 2008, pp. 84-88).

8. EJEMPLOS ILUSTRATIVOS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS PISA

Las pruebas que incluimos en este apartado pueden ser consultadas, como ya hemos indicado anteriormente, en OCDE (2006) junto a

muchas otras correspondientes a la edición de 2003. Veamos un primer ejemplo:

Para beber durante el día, Pedro tiene una taza con café caliente a una temperatura aproximada de 90° centígrados y una taza con agua mineral fría a una temperatura aproximada de 5° centígrados. El tipo y el tamaño de las dos tazas son idénticos y el volumen de cada una de las bebidas también es el mismo. Pedro deja las tazas en una habitación donde la temperatura es de unos 20° centígrados.

¿Cuáles serán probablemente las temperaturas del café y del agua mineral al cabo de 10 minutos?

- A. 70° centígrados y 10° centígrados.
- B. 90° centígrados y 5° centígrados.
- C. 70° centígrados y 25° centígrados.
- D. 20° centígrados y 20° centígrados.

Como puede constatarse, la correcta realización de un ejercicio como el anterior demanda, sobre todo, razonamiento lógico y tomar en consideración vivencias cotidianas. Sin necesidad ni posibilidad de recurrir a un operativismo ciego, o a conocimientos memorizados acerca del equilibrio térmico, el estudiante puede razonar que no es posible, por ejemplo, que el agua fría alcance una temperatura superior a la del ambiente (lo que excluye la respuesta C); tampoco es verosímil que el café y el agua se mantengan en su temperatura inicial (respuesta B). Quedan como posibles las respuestas A y D, pero la D (igualación con la temperatura ambiente) exigiría bastante más tiempo que los 10 minutos transcurridos. Así, pues, queda la respuesta A como la que mejor indica la temperatura *probable* del café y el agua mineral.

145

Que un porcentaje elevado de adolescentes de 15 años no resuelva adecuadamente este ejercicio pone en evidencia, sobre todo, que nuestros estudiantes no están familiarizados con este tipo de actividad, que exige razonamiento en vez de memorización de conocimientos.

La consulta de los ejemplos consignados enPISA muestra otras diferencias con los ejercicios habitualmente propuestos: así, la cuestión anterior acerca de la variación de la temperatura del café y del agua fría, forma parte de un conjunto de tres preguntas correspondientes a una misma situación («Pedro está haciendo obras de reparación en un edificio antiguo...»). No se trata, pues, de preguntas sueltas y descon-

textualizadas. Podemos apreciar esto en las tres cuestiones siguientes, relacionadas con la acción de fumar, planteadas también en 2006:

El humo del tabaco que se inhala va a parar a los pulmones. El alquitrán presente en el humo se deposita en los pulmones, impidiendo su buen funcionamiento.

¿Cuál de las siguientes funciones es propia de los pulmones?

- A. Bombear sangre oxigenada a todas las partes del cuerpo.
- B. Transferir una parte del oxígeno que se respira a la sangre.
- C. Purificar la sangre reduciendo a cero el contenido en dióxido de carbono.
- D. Transformar las moléculas de dióxido de carbono en moléculas de oxígeno.

146

Algunas personas usan parches de nicotina para dejar de fumar. Los parches se pegan a la piel y liberan nicotina en la sangre. De este modo se reducen la ansiedad y el síndrome de abstinencia de la gente que ha dejado de fumar. Para estudiar la efectividad de los parches de nicotina se escoge al azar un grupo de 100 fumadores que quieran dejar de fumar. Este grupo será sometido a un estudio durante seis meses. La efectividad de los parches de nicotina se medirá comprobando cuántas personas del grupo no han conseguido dejar de fumar a la conclusión del estudio.

¿Cuál de los siguientes modelos será el mejor para llevar a cabo el experimento?

- A. Todas las personas del grupo llevan parches.
- B. Todos llevan parches menos una persona que trata de dejar de fumar sin recurrir a ellos.
- C. Las personas deciden si utilizarán o no parches para dejar de fumar.
- D. Se escoge al azar a la mitad del grupo para que lleven parches, mientras que la otra mitad no los llevará.

Existen varios métodos para inducir a la gente a que deje de fumar. ¿Se basa en la tecnología alguna de las siguientes formas de abordar este problema?

Rodea con un círculo «Sí» o «No» para cada caso.

- | | | |
|--|----|----|
| — Prohibir fumar en lugares públicos. | Sí | No |
| — Incrementar el precio de los cigarrillos. | Sí | No |
| — Fabricar parches de nicotina que ayuden a la gente a dejar de fumar cigarrillos. | Sí | No |

Como vemos, se trata de cuestiones que obligan a razonar en torno a una situación de indudable interés –la acción de fumar o dejar de hacerlo– abordando por un lado cómo hacerle frente y, por otro, sus consecuencias. Estas tres cuestiones se completan con otra, explícitamente orientada a conocer, y en alguna medida, provocar, el interés de los estudiantes por profundizar en esta problemática:

¿Cómo estás de interesado en la siguiente información?	Interesado			
	Muy	Algo	Poco	Nada
a) Conocer de qué manera el alquitrán del tabaco reduce la eficacia de los pulmones.				
b) Comprender por qué la nicotina crea adicción.				
c) Aprender cómo se recupera el cuerpo tras haber dejado de fumar.				

Cada una de estas situaciones es comentada con algún detalle dando a conocer lo que se consideran respuestas aceptables, etc. Veremos esto en un último ejemplo particularmente interesante, puesto que plantea las consecuencias ambientales y para la salud de un determinado desarrollo tecnocientífico. Se contribuye así a la formación de los futuros ciudadanos para participar en la toma de decisiones en torno a los problemas socioambientales a los que se enfrenta hoy la humanidad, tal como lo ha solicitado Naciones Unidas a los educadores de todas las áreas y niveles, instituyendo la Década de Educación para el Desarrollo Sostenible para el período 2005-2014 ¹.

147

¿Un riesgo para la salud?

Imagina que vives cerca de una gran planta química que produce fertilizantes agrícolas. En los últimos años se han dado en la zona varios casos de personas aquejadas de problemas respiratorios crónicos. Mucha gente de la zona cree que esos síntomas son producidos por los gases tóxicos que emite la planta de fertilizantes químicos situada en el vecindario. Se ha convocado una reunión pública para debatir los peligros potenciales que puede representar la planta química para los residentes en la zona. A la reunión asistieron unos científicos que realizaron las siguientes declaraciones.

¹ Proclamación de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Resolución 57/254 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 2002. Disponible en: <<http://www.oei.es/decada/resonu.htm>>.

Declaración de los científicos contratados por la empresa química

«Hemos realizado un estudio de la toxicidad del suelo en la zona. En las muestras que hemos tomado no hemos hallado ninguna prueba que indique la presencia de agentes químicos tóxicos.»

Declaración de los científicos contratados por los residentes preocupados por la situación

«Hemos estudiado el número de casos de problemas respiratorios crónicos en la zona y lo hemos comparado con el número de casos en una zona que se encuentra bastante más alejada de la planta química. El número de casos en la zona próxima a la planta química es mucho mayor.»

Pregunta 1

El propietario de la planta química se basó en la declaración de los científicos contratados por la empresa para argumentar que «la emisión de gases de la planta no constituye una amenaza para la salud de las personas que residen en la zona». Da una razón, que no sea la expuesta por los científicos contratados por los residentes, que permita poner en duda que la declaración de los científicos contratados por la empresa respalde la argumentación del propietario.

148

En los comentarios a esta pregunta se indica que ha de considerarse válida «cualquier razón adecuada que permita poner en duda que la declaración respalde la argumentación del propietario»:

- Puede no haberse identificado el carácter tóxico de las sustancias que provocan los problemas respiratorios.
- Puede que los problemas respiratorios hayan sido causados cuando las sustancias químicas se encontraban en el aire en lugar de en la tierra.
- Las sustancias tóxicas pueden cambiar/descomponerse con el paso del tiempo, de tal modo que no presenten rasgos tóxicos en el suelo.
- No sabemos si se tomó un volumen de muestras suficientemente representativo de la zona.
- Porque los científicos trabajan para la empresa.
- Los científicos tenían miedo de perder su empleo.

Y lo mismo se hace con otras preguntas de esta interesante situación, que plantea a los estudiantes el reto de participar en la toma de decisiones fundamentadas:

Describe una ventaja y una desventaja concretas del empleo del viento para generar energía eléctrica en comparación con el empleo de combustibles fósiles, como por ejemplo el carbón y el petróleo.

Ventaja:

Desventaja:

La cuestión va acompañada de una serie de ejemplos de ventajas y desventajas que pueden ser mencionadas:

Ventajas. No libera dióxido de carbono (CO₂). No consume combustibles fósiles. El viento es un recurso natural que no se agota. Una vez instalado el aerogenerador, el coste de la producción de energía eléctrica es bajo. No se emiten residuos ni sustancias tóxicas. Usa fuerzas naturales o energía limpia. Es respetuoso con el medio ambiente y durará mucho tiempo.

Desventajas. No se puede generar electricidad según la demanda (porque no se puede controlar la velocidad del viento). El número de emplazamientos adecuados para los aerogeneradores es limitado. Un viento fuerte puede dañar los aerogeneradores. La cantidad de energía producida por cada aerogenerador no es muy grande. En algunos casos dan lugar a contaminación acústica. En ocasiones los pájaros mueren al estrellarse contra los rotores. Afean el paisaje (contaminación visual). Son caros de instalar.

149

9. ¿QUÉ PODEMOS HACER CON PISA?

Los ejemplos que acabamos de comentar permiten apreciar que, como ya hemos señalado, un propósito fundamental del proyecto PISA es influir en la enseñanza a través de un profundo replanteamiento de la evaluación. Un replanteamiento que incorpora las dimensiones procedimental y axiológica a la conceptual y rompe con la memorización de conceptos para plantear la aplicación de los conocimientos en situaciones abiertas de interés.

La cuidadosa consideración de aquello que debe ser evaluado resulta esencial, insistimos, para evitar reduccionismos empobrecedores y ha de enfrentarse a tradiciones que sistemáticamente han limitado la evaluación a los aspectos más fáciles de medir. Se trata de algo absolutamente necesario para contribuir a la formación de ciudadanos capaces de participar, con espíritu crítico, en la toma de decisiones

acerca de los problemas relacionados con el desarrollo tecnocientífico y para sentir la emoción que provocan los apasionantes desafíos a los que se ha enfrentado, y sigue enfrentándose, la comunidad científica (Bybee, 1997; Gil Pérez y Vilches, 2004, pp. 259-272).

Queremos finalizar insistiendo en la necesidad de dar a conocer los materiales del proyecto PISA al conjunto del profesorado, con la petición explícita y fundamentada de que se analicen cuidadosamente y se considere la conveniencia de utilizarlos como instrumento de evaluación y de enseñanza. Si esto no se produce, no debería extrañarnos que los resultados de las próximas evaluaciones PISA sean semejantes a los obtenidos hasta ahora. El mejor uso que podemos dar al proyecto es, precisamente, facilitar su conocimiento para que desempeñe su papel orientador en la renovación de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- ABD-EL-KHALICK, Fouad y OTROS (2004). «Inquiry in Science Education: International Perspectives», en *Science Education*, vol. 88, n.º 3.
- ACEVEDO, José Antonio (2005). «TIMSS y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias», en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 2, n.º 3. Disponible en: <http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen2/Numero_2_3/Acevedo__2005.pdf>, consulta diciembre de 2009.
- ALONSO, Manuel (1994). *La evaluación en la enseñanza de la Física como instrumento de aprendizaje*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. Resumen en ALONSO, Manuel (1996). *Resúmenes de Premios Nacionales a la Investigación e Innovación Educativas, 1994*. CIDE, MEC.
- GIL PÉREZ, Daniel y MARTÍNEZ TORREGROSA, Joaquín (1992). «Los exámenes de Física en la enseñanza por transmisión y en la enseñanza por investigación», en *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, vol. 10, n.º 2.
- (1995a). «Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias», en revista *Alambique*, n.º 4.
- (1995b). «Actividades de evaluación coherentes con una propuesta de enseñanza de la Física y la Química como investigación: actividades de autorregulación e interregulación», en *Revista de Enseñanza de la Física*, vol. 8, n.º 2.
- (1996). «Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias», en *Investigación en la Escuela*, n.º 30.

- BAIRD, John R. (1986). «Improving Learning through Enhanced Metacognition: A Classroom Study», en *International Journal of Science Education*, vol. 8, n.º 3.
- BYBEE, Roger (1997). «Towards an Understanding of Scientific Literacy», en GRÄBER, Wolfgang y BOLTE, Claus (eds.) *Scientific Literacy: An International Symposium*. Kiel: IPN-Institute for Science Education at the University of Kiel.
- CARABAÑA, Julio (2008). «Europeos», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 381.
- COLOMBO, Leonor, PESA, Marta y S ALINAS, Julia (1986). «La realimentación en la evaluación en un curso de laboratorio de Física», en *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, vol. 4, n.º 2.
- COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO (1988). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.
- DE PRO, Antonio (2005). «Muchos interrogantes ante los resultados obtenidos en ciencias en el proyecto PISA», en revista *Aula de Innovación Educativa*, n.º 139.
- DUSCHL, Richard A. (1995). «Más allá del conocimiento: los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante el cambio conceptual», en *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, vol. 13, n.º 1.
- FRASER, Barry J. y TOBIN, Kenneth G. (eds.) (1998). *International Handbook of Science Education*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- GABEL, Dorothy L. (ed.) (1994) *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. Nueva York: McMillan.
- GELI, Anna Maria (1995). «La evaluación de los trabajos prácticos», en revista *Ambigüe*, n.º 4.
- GIL PÉREZ, Daniel y VILCHES, Amparo (2004). «La contribución de la ciencia a la cultura ciudadana», en *C&E. Cultura y Educación*, vol. 16, n.º 3.
- (2005). «El “escándalo” del Informe PISA», en revista *Aula de Innovación Educativa*, n.º 139.
- GIL PÉREZ, Daniel y MARTÍNEZ TORREGROSA, Joaquín (2005). «¿Para qué y cómo evaluar? La evaluación como instrumento de regulación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje», en Daniel GIL PÉREZ y OTROS (eds.). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) / UNESCO. Disponible en: <<http://www.oei.es/decada/libro.htm>>.
- GIL PÉREZ, Daniel y OTROS (eds.) (2005a). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO. Disponible en: <<http://www.oei.es/decada/libro.htm>>.
- (2005b). «Technology as “Applied Science”: A Serious Misconception that Reinforces Distorted and Impoverished Views of Science», en *Science & Education*, vol. 14, n.ºs 3-5.

- GIL PÉREZ, Daniel y VILCHES, Amparo (2006). «¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas de conocimiento)?», en *Revista de Educación*, número extraordinario 1. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_17.pdf>.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2008). «El poder de un tipo de literatura en educación», en revista *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 381.
- GOÑI, Jesús M. (2005). «El proyecto PISA: mucho ruido. ¿Dónde están las nueces?», en revista *Aula de Innovación Educativa*, n.º 139.
- GOULD, Stephen Jay (1982). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Bosch.
- HODSON, Derek (1986). «The Role of Assessment in the “Curriculum Cycle”: A Survey of Science Department Practice», en *Research in Science and Technological Education*, vol. 4, n.º 1.
- (1992). «Assessment of Practical Work: Some Considerations in Philosophy of Science», en *Science and Education*, vol. 1, n.º 2.
- HOYAT, Frédéric (1962). *Les Examens*. París: Institut de l'Unesco pour l'Éducation / Bourrelier.
- IMBERNÓN, Francisco (1993). «Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: de la medida a la evaluación», en revista *Aula de Innovación Educativa*, n.º 20.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, María Pilar y OTROS (2009). *Actividades para trabajar el uso de pruebas y la argumentación en ciencias*. Santiago de Compostela: Danú.
- JORBA, Jaume y SANMARTÍ, Neus (1993). «La función pedagógica de la evaluación», en revista *Aula de Innovación Educativa*, n.º 20.
- (1995). «Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos», en revista *Alambique*, n.º 4.
- KEMPA, Richard F. (1991). «Students' Learning Difficulties in Science. Causes and Possible Remedies», en *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, vol. 9, n.º 2.
- LEE, Okhee y OTROS (2006). «Science Inquiry and Student Diversity: Enhanced Abilities and Continuing Difficulties after an Instructional Intervention», en *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 43, n.º 7.
- LINN, Marcia (1987). «Establishing a Research Base for Science Education: Challenges, Trends, and Recommendations», en *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 24, n.º 3.
- LORSBACH, Anthony y OTROS (1992). «An Interpretation of Assessment Methods in Middle School Science», en *International Journal of Science Education*, vol. 14, n.º 3.
- MAIZTEGUI, Alberto y OTROS (2000). «La formación de los profesores de ciencias en Iberoamérica», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 24.
- MCCOMAS, William F. (ed.) (1998) *The Nature of Science in Science Education. Rationales and Strategies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *Programa PISA. Ejemplos de ítems de conocimiento científico*. Disponible en: <<http://www.ince.mec.es/pub/index.htm>>.
- NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES (1995). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press. Disponible en: <<http://www.nap.edu/readingroom/books/nses/>>.
- OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. Disponible en: <<http://www.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf>>.
- OEI (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Disponible en: <www.oei.es/metas2021/indice.htm>.
- PORLÁN, Rafael (1993). *Constructivismo y escuela*. Investigación y Enseñanza; Serie Fundamentos. Sevilla: Díada.
- POZO, Juan Ignacio (1992). «El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos», en César COLL y OTROS. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- ROCARD, Michel y OTROS (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. European Commission. Community Research. Disponible en: <http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf>.
- RUDOLPH, John L. (2005). «Inquiry, Instrumentality, and the Public Understanding of Science», en *Science Education*, vol. 89, n.º 5.
- SANTOS, Miguel Ángel (1993). «La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora», en *Investigación en la Escuela*, n.º 20.
- SATTERLY, David y SWANN, Nancy (1988). «Los exámenes referidos al criterio y al concepto en ciencias: un nuevo sistema de evaluación», en *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, vol. 6, n.º 3.
- SPEAR, Margaret Goddard (1984). «Sex Bias in Science Teachers' Ratings of Work and Pupil Characteristics», en *European Journal of Science Education*, vol. 6, n.º 4.
- TAMIR, Pinchas (1998). «Assessment and Evaluation in Science Education: Opportunities to Learn and Outcomes», en Barry J. FRASER y Kenneth G. TOBIN (eds.) *International Handbook of Science Education*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- TIANA, Alejandro (2008). «Indicadores sobre equidad: una lectura comparativa», en revista *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 381.
- TILBURY, Daniella (1995). «Environmental Education for Sustainability: Defining the New Focus of Environmental Education in the 1990s», en *Environmental Education Research*, vol. 1, n.º 2.
- TRUMBULL, Deborah, BONNEY, Rick y GRUDENS-SCHUCK, Nancy (2005). «Developing Materials to Promote Inquiry: Lessons Learned», en *Science Education*, vol. 89, n.º 6.

VILCHES, Amparo y GIL PÉREZ, Daniel (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press.

— (2007). «La necesaria renovación de la formación del profesorado para una educación científica de calidad», en *Revista Tecne, Episteme y Didaxis*, n.º 22.

— (2008). «PISA y la enseñanza de las ciencias», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 381.

— (2009). «Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y “podemos” hacer frente», en *Revista de Educación*, número extraordinario. Disponible en: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009.htm>>.

RECURSOS WEB

Proclamación de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Resolución 57/254 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 2002. Disponible en: <<http://www.oei.es/decada/resonu.htm>>.

LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y LA CULTURA DE LA PARTICIPACIÓN¹

Nidia Edith Landi *

María Elena Palacios **

SÍNTESIS: El presente documento constituye una elaboración conceptual y metodológica que sintetiza y organiza las diferentes aportaciones y contribuciones surgidas del foro sobre Autoevaluación desarrollado en el marco del Curso en línea de evaluación educativa, del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (CAEU-OEI). Aunque quedan cuestiones en las que profundizar, la producción que aquí presentamos puede colaborar con una reflexión en la trama compleja de la autoevaluación institucional focalizada, en este caso, en las organizaciones escolares.

El documento estructura un primer debate en torno al proceso mencionado y la cultura de la participación, y un segundo orientado por los contenidos del proyecto de autoevaluación. Los miembros del foro han acercado a la discusión marcos teóricos y metodológicos así como reflexiones nacidas de la propia experiencia de campo. Ello hace que puedan leerse desde encuadres complementarios y coincidentes hasta modelos y concepciones contrapuestas, respondiendo a distintos postulados en torno al lugar de las escuelas en la sociedad, a sus fines así como a supuestos acerca de la gestión escolar, la calidad educativa y el lugar de los distintos actores institucionales.

Palabras clave: autoevaluación institucional; institución; cultura de participación; ámbito, dimensiones.

155

¹ Este trabajo se ha realizado con los aportes de Liliana Ortigoza; Carmen Nancy Monroy Gálvez; Zulma Perassi; Elizabeth Ciaffaroni Morales; Alcides Santacruz Giménez; Eric Tonatiuh Hernández Hernández; Rosalba Margarita Rodríguez Chanes; Rafael Andrés Olmos Rodríguez; Isilda Pereira e Silva; Graciela Dolores Fernández; María Elena Rossini; Manuel Ramón García Miranda; Rosa Arrocha; Silvia Eugenia Martínez López y Susana Sozzo.

* Consultora del Consejo General de Educación dependiente del Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Docente de la Universidad del Salvador, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y del Instituto de Formación Docente n.º 10, Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina.

** Docente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires, y de la Universidad del Salvador, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

A AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A CULTURA DE PARTICIPAÇÃO

SÍNTESE: O presente documento constitui uma elaboração conceitual e metodológica que sintetiza e organiza as diferentes contribuições surgidas do fórum sobre Auto-avaliação desenvolvido durante o Curso em Linha da Avaliação Educativa do CAEU-OEI. Embora restem questões por aprofundar, a produção que aqui apresentamos pode colaborar com uma reflexão na trama complexa da auto-avaliação institucional, neste caso, focalizada nas organizações escolares. O documento propõe um primeiro debate em torno da auto-avaliação institucional e da cultura da participação, e um segundo, orientado a partir dos conteúdos do projeto de auto-avaliação. Os membros do fórum aproximaram à discussão tanto aspectos teóricos e metodológicos como reflexões nascidas da própria experiência nesse campo. Isso faz com que possam se ler desde ângulos complementários e coincidentes até de modelos e concepções contrapostas, todas elas respondem a diferentes supostos em torno ao lugar das escolas na sociedade, sua finalidade, assim como os supostos sobre a gestão escolar, a qualidade educativa e o lugar dos diferentes autores institucionais.

Palavras-chave: Auto-avaliação institucional, instituição, cultura de participação, âmbito, dimensões.

INSTITUTIONAL SELF-ASSESSMENT AND PARTICIPATION CULTURE

ABSTRACT: This paper is a conceptual and methodological construction that synthesizes and organizes the different contributions made by the self-assessment forum, within the framework of the «Online course of educative assessment» of the Centre of Advanced College Studies of the Organization of Ibero-American States (CAEU-OEI, for its Spanish acronym). Even though there are issues that still need more profound reflection, our work can contribute to the ongoing discussion about institutional self-assessment focused on educative organizations.

Our paper presents one debate on the before mentioned process and participation culture. A second debate is presented, oriented by the contents of the self-assessment project. Members of the forum have made their contribution to the debate through theoretical and methodological frameworks, and considerations extracted from their own field work experience. For this reason, we can find matching and complementary models as well as theories that contradict each other. These models and theories respond to different postulates concerning the place of school in society and its goals, and assumptions regarding school management, educative quality, and the role institutional actors should play.

Keywords: institutional self-assessment; institution; participation culture; dimensions; domain.

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento fue elaborado a partir de los aportes del foro sobre Autoevaluación desarrollado en el marco del Curso en línea de evaluación educativa² del CAEU-OEI, el cual se viene ofreciendo regularmente y en forma masiva. Durante el año 2009 se abrió un foro para la discusión de temas relativos a la autoevaluación institucional (AI) entre aquellos participantes de las seis ediciones del curso que manifestaron interés particular en la temática. Entre varios posibles abordajes del tema se eligió organizar el primer foro alrededor del eje *cultura de la participación*.

El presente documento constituye una elaboración conceptual y metodológica que sintetiza y organiza las diferentes aportaciones y contribuciones surgidas en el espacio de debate. Consideramos que el trabajo realizado ha sido muy valioso y, aunque quedan cuestiones en las que profundizar, la producción que aquí presentamos puede colaborar con una reflexión acerca de la trama compleja de la autoevaluación institucional focalizada, en este caso, en las organizaciones escolares.

Si bien el ámbito elegido ha sido la escuela de nivel básico, no desconocemos que la organización universitaria como espacio formativo tiene también una amplia trayectoria en el tema de la autoevaluación. No obstante, aunque reconocemos que es posible encontrar numerosas experiencias al respecto, aquellos que accedan a esta información podrán extraer contenidos valiosos para destinarlos a la especificidad universitaria.

157

El documento se estructura en dos partes. En la primera el eje del debate gira en torno a la autoevaluación institucional y la cultura de la participación, concepto este último disparador de la discusión en el foro. Las distintas intervenciones de sus miembros abrieron un abanico de temas que reordenamos bajo una serie de subtítulos: fundamentos conceptuales de la autoevaluación institucional, las condiciones que la posibilitan y la cultura de la participación.

La segunda parte está orientada por los contenidos del proyecto de autoevaluación, cuyos marcos teóricos y metodológicos fueron aportados por los participantes de foro, focalizados en su experiencia de

² Información del Curso en línea de evaluación educativa» disponible en: <<http://www.oei.es/cursoevaluacion/>>.

campo, lo que permite que puedan leerse desde encuadres complementarios y coincidentes hasta modelos y concepciones contrapuestas, que responden a distintos postulados en torno al lugar de las escuelas en la sociedad, sus fines así como a supuestos acerca de la gestión escolar, la calidad educativa y el lugar de los distintos actores institucionales. Aquí estructuramos el capítulo en los siguientes tópicos: el ámbito de la autoevaluación institucional, la construcción del objeto de evaluación, las condiciones operativas y los momentos metodológicos.

A modo de cierre provisorio presentamos unas breves conclusiones acerca de cómo la evaluación institucional, incorporada como práctica habitual, fortalecida y ampliada con el ejercicio, se incorpora también al ámbito institucional, toda vez que se enmarca en una concepción democrática del proceso en el que deben participar todos los actores educativos. Cómo, asimismo, la implementación de la autoevaluación favorece, por un lado a docentes y a alumnos –enumeramos las ventajas para sendos colectivos–, y por otro a la institución misma al promover la generación de información relevante para la toma de decisiones y la mejora del proyecto educativo en su conjunto. Todo ello orientado a la consecución de su fin último: la promoción de una cultura de la participación.

158

2. LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y LA CULTURA DE LA PARTICIPACIÓN



2.1 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La autoevaluación en las organizaciones escolares las posiciona en el doble papel de sujeto y objeto, lo cual conlleva, para los actores que en ellas trabajan, asumir un papel protagónico y de responsabilidad y, a la vez, construir un objeto de conocimiento: la propia institución.

2.1.1 ¿Qué entendemos por autoevaluación institucional?

En principio, concebimos la AI como una oportunidad para repensar el o los sentidos de la institución escolar y alcanzar sus finalidades formativas.

Diferentes definiciones de autoevaluación nos introducen en el concepto y también nos permiten incursionar en las distintas perspectivas y posibilidades que se le abren a una institución educativa que desea aprender. Podemos decir, entonces, que vale para generar conocimiento más profundo acerca de una determinada realidad. Este conocimiento requiere de la formulación de interpretaciones acerca del valor del quehacer cotidiano de los miembros de la organización. El desafío es promover una reflexión colectiva para producir cambios que impulsen un constante proceso de mejora.

Al encarar un proceso de AI cada organización puede asumir diferentes modalidades. Para dirigirlo, por ejemplo, representantes de todos los estamentos de una institución conforman un comité, o se agrupan en su totalidad, bajo el compromiso de participación activa y responsable de directivos y demás miembros. Se define para su realización una serie de dimensiones, áreas y aspectos que será analizada en su totalidad, o en parte, según el acuerdo de sus miembros. De este modo, se aprecia gran similitud entre la evaluación y la investigación, las que a pesar de tener diferentes fines comparten las mismas técnicas e instrumentos.

Sin embargo, no acotamos el desarrollo de dicho proceso a una cuestión exclusivamente técnica, aunque resaltamos su relevancia. La AI es también una acción ética y política. En este sentido, se transforma en una necesidad para sostener la función pedagógica con calidad a la vez que genera un contexto de trabajo colaborativo.

Podríamos resumir el concepto afirmando que se trata de un proceso complejo que supone una acción reflexiva y valorativa sobre una serie de aspectos organizativos, curriculares, contextuales, de gestión, por ejemplo, que interactúan para lograr la calidad del centro. Es a partir de esa información generada en conjunto que se da la comprensión de las situaciones y se definen con mayor claridad las estrategias de mejora.

2.1.2 Características de la AI

No todos los procesos de AI asumen las mismas características, las que dependen del modelo que se pone en práctica y de las condiciones del sistema educativo en que tienen lugar. No obstante, podemos resaltar los siguientes rasgos distintivos:

- Los actores de la organización escolar son quienes conducen e implementan el proceso.
- Se pueden procurar asesores o personal externo en el proceso solo si fuera necesario y existieran dificultades de gestión.
- La finalidad es fortalecer los mecanismos de autorregulación institucionales.
- Las dimensiones, aspectos y criterios utilizados para esta autoevaluación son previamente seleccionados por la propia institución.
- Su producto es un informe de autoevaluación con acciones de mejora a ser implementadas para optimizar la calidad de la formación y finalidades educativas que se persiguen.

160

2.2 CONDICIONES QUE POSIBILITAN LA AI

Las condiciones que hacen posible la autoevaluación son:

- La cultura de la participación. Es necesario comprender cómo construirla.
- La voluntad política para realizar la AI sin la cual esta fracasa.
- El compromiso y la participación activa de los miembros de la comunidad durante todo el proceso.
- La viabilidad del acceso a la información a ser analizada.
- El apoyo del personal técnico para el procesamiento de la información.
- La utilización de los resultados para proponer los planes de mejora.

2.2.1 *La AI y los procesos de gestión y planeamiento institucional*

Los modelos de gestión estratégico situacionales, colaborativos, asumidos por la institución como intersección o conjunción de perspectivas de los distintos actores, sostienen que todas las miradas son necesarias.

Actualmente los modelos de gestión escolar propuestos por diversos teóricos, promovidos por algunas instituciones que propician y favorecen la autoevaluación, son los «líderes efectivos» (Barber [2009] y Leithwood [2004] citados en Uribe Briceño [2009]), los que se caracterizan por:

- Dirección de futuro.
- Desarrollo de las personas.
- Rediseño de la organización.
- Gestión de la enseñanza y el aprendizaje.

En la búsqueda del cambio un líder efectivo logra movilizar las condiciones de todos los estamentos sociales.

161

Quienes transitan la experiencia sostienen que año tras año planificaciones mejoran las tareas vinculadas al planeamiento y gestión institucional. La construcción colectiva del Proyecto educativo del centro se concreta en una realidad con fuertes signos de identidad.

No obstante, es posible considerar el pasaje del proyecto a la planificación de las tareas de enseñanza como un desafío todavía no resuelto. Aún perduran modos de hacer que atentan contra lo integral que el proyecto del centro educativo propone. A la hora de programar y ejecutar se dificulta el diseño de un modelo didáctico institucional con sentido de integralidad. En este contexto una cultura de la autoevaluación con una reflexión conjunta y gestión participativa aparece como un camino a seguir.

Podemos inferir, entonces, que la AI juega un papel dinamizador de las instituciones escolares. Por un lado, requiere acciones de planeamiento de su propio proceso. Por el otro, procura que, como conclusión de los juicios de valor que provoca, se generen acciones de

planeamiento institucional, a la vez que dinamiza la gestión institucional en un devenir dinámico que se retroalimenta constantemente.

2.3 LA CULTURA DE LA PARTICIPACIÓN

Retomando lo señalado en el punto anterior, consideramos que enfatizar el debate sobre cuestiones pedagógicas impregna y favorece una cultura de la participación, y posibilita que los participantes, que generalmente resuelven desde el aislamiento y la soledad, puedan adoptar puntos de vista diferentes a los propios.

2.3.1 *La cultura de la participación: ¿condición o recurso para desarrollar procesos de AI?*

A priori sostenemos que es innegable la importancia del desarrollo de una cultura de la participación en el ámbito educativo.

Esto es así en cuanto a los consensos generados en torno a las funciones de la escuela. Al respecto, las nuevas demandas de la sociedad del siglo XXI nos exigen formar ciudadanos capaces, que puedan contar con un bagaje de conocimientos que les permita convivir, enfrentar nuevos retos y resolver problemáticas que requieren de la participación consciente y comprometida de todos. La complejidad del entorno social nos obliga a crear escenarios escolares que propicien la discusión y el establecimiento de acuerdos en un ambiente de tolerancia y respeto. Pensamos la participación como concepto y proceso que involucra la toma de decisiones. Participar permite conocer otros puntos de vista y adaptar la búsqueda de la mejora continua. Se requiere para ello una mentalidad abierta que pueda combatir la percepción de la evaluación como mecanismo de control y sanción.

En ese sentido, la participación como condición y recurso promueve el interés, la reflexión colectiva, los necesarios acuerdos sobre los puntos a evaluar, decisión de modelos de evaluación, protagonismo de los actores involucrados así como la articulación de los propósitos educativos.

Encontrar espacios de participación y de reflexión con diferentes miradas enriquece las posibilidades de mejora. Cuando cada autoridad, equipo de gestión, gabinete psicopedagógico, docente, alumno,

personal no docente puede expresarse libremente y cada uno asume el compromiso de lograr mejoras, la autoevaluación está en marcha. La experiencia nos ha demostrado, por otra parte, que los procesos de autoevaluación promueven el compromiso de los actores con el proyecto que originan.

Ello no obsta la posibilidad de contar con agentes externos que emitan su juicio de valor, aunque los resultados de esta evaluación externa deben ser completados con los que los miembros de la institución vayan elaborando.

Instalar estilos democráticos de gestión y evaluación implica andar un camino complejo y sinuoso que demanda esfuerzos sostenidos. Algunos temores y resistencias aparecen, sobre todo al incorporarse al equipo de trabajo personas que no han transitado por este tipo de experiencias o que, habiéndolo hecho, las mismas no hayan sido productivas. Así, deben de erradicarse progresivamente las diversas dificultades u obstáculos que se generan cuando:

- La aceptación a participar y la decisión de hacerlo no está sustentada en la información sobre los objetivos, metas, procesos, metodologías, trabajo de campo; la experiencia se torna un proceso traumático, excesivo y, por lo regular, no recomendable a otros actores institucionales.
- El temor a que se detecten errores institucionales eclipsa todas las posibilidades de participación, sustentado en la idea equivocada de que esto traerá repercusiones graves.

163

Por lo tanto, la participación como eje clave de ese proceso es una construcción progresiva. En esos escenarios la autoevaluación se convierte en un dispositivo indispensable para que la institución pueda pensarse. Por ello, la función esencial de la misma será formativa en tanto ofrezca a los miembros de esa comunidad «elementos» para intervenir sobre esa realidad. En este sentido, participación y autoevaluación interactúan dialécticamente en mutua potenciación.

La colegialidad puede surgir a partir de un proceso de colaboración, y la investigación-evaluación basada en la escuela puede ser el vehículo para tal proceso; a ello se refiere Holly (1986) en un texto de Moreno Olivos. La colaboración en equipo es necesaria para la instalación de la cultura de la participación.

Toda cultura institucional se produce haciendo, esto es, sosteniendo prácticas. Entonces: ¿por qué no pensar a la autoevaluación como un recurso para generar una cultura de la participación? La discusión entablada nos deja algunos interrogantes para seguir indagando:

- ¿Es un requisito la participación de todos los actores en el proceso de autoevaluación? ¿Qué características debe reunir esa participación para auspiciar la reflexión y el cambio?
- ¿Cuál es el proceso para orientar la autoevaluación en relación con la cultura de la participación?
- ¿Cuáles son algunas claves que ayudan a que la participación se constituya en un recurso para la mejora y el cambio? No obstante, hay que reflexionar acerca de que no siempre la participación logra alcanzar esas metas transformadoras de la realidad, porque a veces va en sentido contrario a la transformación y al bien común.
- ¿Cuáles pueden ser las estrategias para aumentar la participación en la toma de decisiones que también resguarde una perspectiva ética?
- ¿Por qué, en algunos casos, las instituciones educativas son reacias a la participación?
- ¿Cómo impregnan los modos de participación y de gestión el ejercicio de autoridad y poder?
- ¿Es suficiente la participación como estrategia para integrar los miembros a una organización?
- ¿Es posible crear relaciones auténticas de no sumisión sino de cooperación en la organización educativa?

3. CONTENIDOS DEL PROYECTO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Cuando un proyecto de AI deviene en una decisión institucional se comienza a trabajar en torno a la problemática del *cómo*. Es este el momento de indagar estrategias, modelos o para pensar en diseñar los propios. Al respecto, consideramos que la riqueza de un modelo de autoevaluación radica en que puede presentarse como una estrategia para mirarse y compararse.

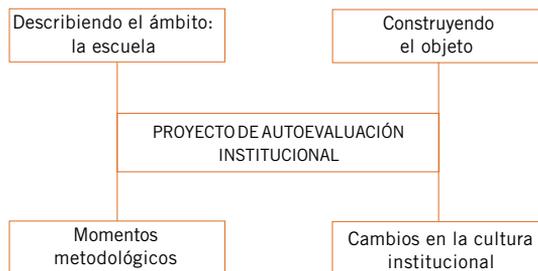
El proceso de autoevaluación no se abre solamente a discutir, investigar y construir información sobre problemas, sino también a la necesidad de confrontar y hacer explícitas las tensiones sobre modelos, representaciones de la vida escolar a la luz de las finalidades de la escuela.

Se trata de un recurso para objetivar los puntos reales de acuerdo y desencuentro, las fortalezas y las debilidades: construir un análisis de la situación inicial de cada escuela frente a las nuevas necesidades y demandas sociales, políticas y educativas.

En aquellas organizaciones donde no se cuenta con un modelo a seguir se requiere primero de una fase de autoevaluación que respete la cultura institucional, etapa inicial que deberá permitir reconocer sus rasgos de identidad. Tal vez sea un momento de trabajo más complejo, pues hay múltiples definiciones a tomar. Es un proceso en el que, insistimos, es imprescindible promover acciones participativas.

A continuación, presentamos un segundo diagrama en el que se observa la importancia que asume lo metodológico en los cambios de cultura institucional que la AI conlleva. Serán parte del proceso el reconocimiento de la fortaleza de seguir aprendiendo, la construcción de conocimientos y con ello la fundamentación de las decisiones. Estas decisiones, como lo decíamos anteriormente, se ubican, le otorgan contenido y se constituyen en los aspectos dinámicos de la institución educativa.

Es en ese espacio que hemos de analizar con mayor profundidad y especificidad el proceso de evaluación educativa.



3.1 EL ÁMBITO: LA ESCUELA

Una de las características de la institución educativa como organización es la de constituir una comunidad. Definiendo que la escuela tiene como función principal la formación y el aprendizaje, su funcionamiento público requiere ser participativo. Se trata de una cultura de la participación que exige al interior de cada escuela que se superen los planteos meramente técnicos, individualistas y aislados de la búsqueda de bien común y se ingrese en el análisis de los procesos culturales y organizativos comunitarios, que también son complejos y problemáticos.

El repensarnos como comunidad implica también repensarnos como institución. Es preciso reconstruir instituciones que tengan la capacidad y la legitimidad suficiente para desarrollar políticas para el bien común y, en ese sentido, que ayuden a construir marcos para el largo plazo, de índole duradera, para sentirnos más amparados de la incertidumbre que caracteriza la cotidianidad.

166

3.1.1 *Nuevas dinámicas para nuevas demandas*

La cuestión del conocimiento como preocupación ocupa un lugar en el debate político sobre la escuela de comienzo de este siglo, en especial con la necesidad político pedagógica de pensar en la inclusión educativa. Son, entre otros, esos los desafíos que enfrentan sus miembros.

Una de las demandas centrales de estos tiempos es la adopción de una escuela inclusiva. Las desigualdades sociales son más visibles hoy, tal vez más que nunca en la historia de la educación. Ello conlleva cambios tanto en lo referido a los modos de enseñar, al conocimiento a brindar, a las relaciones con las familias hasta las propias representaciones acerca de los alumnos. Implica, además, que la institución educativa, en tanto organización compleja, se interrogue sobre las dificultades de la gestión social de las interacciones mantenidas entre los profesores y los alumnos, bien como de los alumnos entre sí.

De acuerdo con Barroso (2002, pp. 277-298) en el cuarto de este nuevo milenio es necesario, a partir de cuatro vectores, repensar la escuela como:

- *Servicio local del Estado.* Como organismo público, debe cumplir su misión educativa dentro de los principios constitucionales democráticos.
- *Organización de profesionales.* Debe garantizar una relación pedagógica sustentada en la confianza mutua entre profesores, alumnos y las respectivas familias.
- *Servicio público de solidaridad social.* Debe asegurar formas de apoyo adecuadas a las diversas necesidades de los alumnos.
- *Miembro de una comunidad local.* Debe ser capaz de expresar los intereses de la colectividad a la cual sirve.

Por otra parte, desde la perspectiva de la enseñanza hay una nueva demanda en el sentido de fomentar la creatividad, presentar al conocimiento como producción humana y en constante movimiento junto con el uso de métodos no intimidatorios.

La instalación de procesos de Al también aparece como interpelaciones que movilizan el devenir escolar. Conocer *qué pasa* en las instituciones, hacer públicas sus tareas, resultados y procesos no es un tema menor cuyo desarrollo modifica el propio ámbito en que la evaluación tiene lugar.

167

3.1.2 *Interpelaciones a la función docente*

La participación en la gestión y evaluación de las escuelas requiere, entre otras cosas, de un saber técnico y de responsabilizarse por la tarea históricamente asignada.

Frente a las desigualdades antes mencionadas el papel de los docentes también se modifica. No debemos, afirmando simplemente que nuestra misión es enseñar, ignorar las dificultades sistémicas de los alumnos. Sostenemos que el núcleo de la actividad docente lo integran los logros del alumnado pero sostenemos, asimismo, que no es un trabajo que deba ser desarrollado en soledad. Frente al análisis de los procesos de aprendizaje y los resultados que se obtienen, también debemos encontrar respuestas acerca de lo que lo colectivo, es decir la organización, hace por:

- Mejorar la situación de los alumnos en riesgo académico que transitan por el espacio escolar con déficit de saberes y competencias.
- Incluir los alumnos de minorías étnicas o extranjeros.
- Aminorar los efectos que produce la falta de adecuado acompañamiento familiar durante el proceso formativo de los hijos.
- Ayudar los alumnos más pobres.
- Ayudar a los discapacitados.

Por otra parte, desde la AI es posible contrastar con la mirada objetiva del otro, discutir sobre lo que significan calidad, inclusión, enseñanza, equidad –ya que no todos entendemos lo mismo–, y es posible arribar a construcciones colectivas que tienen pertinencia para ese contexto escolar, lo que posibilitará ensayar cambios de mejora a esa realidad evaluada. Estas enunciaciones, estos acuerdos, lejos de ser elaboraciones universales, son situacionales y obedecen a los marcos ideológicos, a las perspectivas, a las creencias, a lo subjetivo, a lo implícito y explícito de la tarea escolar. Una nueva demanda entonces: poner en discusión los propios supuestos, las propias concepciones, para lograr acuerdos, más allá de las discrepancias. El docente, en consecuencia, está transitando importantes cambios en su cultura profesional.

168

3.2 LAS CONDICIONES OPERATIVAS

Como es sabido, siempre que se emprenda un proceso de evaluación, básicamente se estará recogiendo información que servirá de fundamento a las decisiones necesarias para la mejora y el cumplimiento de las metas pero, ¿cuáles son las condiciones indispensables para llevar a cabo un proceso de autoevaluación institucional?

- *El interés y la valoración del proceso de autoevaluación por parte de la comunidad que va a iniciarlo.* Este aspecto, si bien puede parecer accesorio, posee una gran potencialidad pues son los aspectos afectivos o actitudinales lo que inician y mantienen la consecución del logro del proceso. En todo caso, las primeras involucradas y convencidas tienen que ser las autoridades.

- *La predisposición al cambio y a la innovación por parte de los actores, incluyendo a las autoridades.* Si en el contexto se carece de esta predisposición es muy difícil que se produzcan ajustes o modificaciones en el trabajo cotidiano, por lo que el plan de mejora no va a tener repercusión alguna. Autores como L' Ecuyer (1996) recomiendan que las instituciones que por primera vez van a iniciar un proceso de autoevaluación lo hagan con procedimientos sencillos y de corta duración, pues de esta forma se reportan resultados más inmediatos y el tema de la evaluación se inserta en el colectivo con mayor facilidad. Una vez que se asegura este factor de predisposición, se pueden implementar procedimientos más complejos para que, paulatinamente, la escuela se apropie del proceso y permita que se establezca la cultura de evaluación.
- *El liderazgo y compromiso de las autoridades.* Por ser las que encaminan la marcha del proceso educativo, es necesario este liderazgo y compromiso para:
 - Asegurar la realización de todas las etapas del proceso, es decir, facilitar las condiciones que van a permitir su implementación.
 - Generar el compromiso y la participación del resto de los actores de la comunidad. Por ejemplo, haciendo público su apoyo al proceso para que no surjan suspicacias sobre el uso de los resultados informando que el objetivo es el mejoramiento y no la sanción; que se necesita de la opinión crítica de docentes, administrativos y alumnado; y que las propuestas de mejora serán prioritarias para la gestión.
- *El liderazgo de la estructura organizacional que asuma la función de orientar el proceso.* Es la encargada de movilizar directamente al resto del plantel docente y alumnado.
- *El clima y contexto institucional han de ser sopesados antes de iniciar el proceso.* Un entorno altamente politizado, o con experiencias cercanas de cambio y reestructuración, puede generar suspicacias y la evaluación percibirse como amenaza. Por ello, es sumamente importante considerar si el contexto es adecuado para trabajar el tema.

- *La claridad y transparencia a lo largo de todo el proceso* Para ello, es importante que se comunique oportunamente a la comunidad educativa cuáles son los objetivos del proceso –que debe ser conocido por todos para no sorprender a las personas cuando se apliquen los instrumentos–, y la forma de trabajo.

Otros aspectos recomendables de carácter operativo son:

- Poseer una base de datos actualizada sobre los resultados (tasas de egreso, rendimiento, deserción etc.) y el estado de los recursos humanos (por ejemplo, calificación de los docentes) y materiales disponibles (infraestructura, etc.).
- Contar con un equipo técnico que tenga conocimiento sobre asuntos institucionales (evaluación y/o problemas) para asesoramiento y resolución de interrogantes. Asimismo, contar con un equipo de apoyo logístico para la aplicación de instrumentos y procesamiento de resultados.
- Disponer del tiempo que requieren estas modalidades de intervención y participación colectivas. Es decir, el tiempo necesario para comprometerse con estas tareas diferentes a aquellas para las que se los convoca cotidianamente.
- Utilizar un lenguaje no tecnocrático a la hora de elaborar informes.
- Planificar en un ambiente de legitimidad y poder compartirlo.
- Exponer claramente los problemas a abordar.
- Establecer prioridades en función de los objetivos institucionales.

170

3.3 MOMENTOS METODOLÓGICOS

Como en todo proceso de evaluación hay fases y en este, el de autoevaluación institucional, podemos distinguir las siguientes:

3.3.1 Identificar el objeto a evaluar

A la hora de emprender un proceso de evaluación es imperiosa la necesidad de comenzar con la pregunta sobre qué se desea evaluar, respecto de lo cual existen innumerables dimensiones que pueden ser consideradas como el objeto a evaluar. Entre las centrales mencionamos:

- *El clima institucional*. Apunta a revisar fuertemente qué pasa en nuestras escuelas públicas en torno a la oposición disciplina-convivencia, las prácticas de valores, los acuerdos de convivencias ya que los mismos pueden aportar sustancialmente a la mejora de la salud institucional, sobre la base de la participación y el consenso de todos los actores.
- *Las innovaciones pedagógicas*. Indaga, analiza y evalúa aquellas que son consideradas prácticas innovadoras, como por ejemplo los proyectos específicos emprendidos y sustentados en el diagnóstico, marco referencial; revisa la propia ejecución del plan.
- *Los recursos tecnológicos*. La evaluación del uso pedagógico de los recursos; computadores en cada una de las asignaturas; impacto en la formación de capacidades en los estudiantes mediante esas tecnologías.
- *Las prácticas de enseñanza y de evaluación que se realizan en el aula desde una mirada amplia, compleja y dinámica*. Vinculan los principios de una enseñanza adaptativa que tenga en cuenta la pluralidad del alumnado a través de la diversificación en las formas de la actuación y ayuda pedagógica.
- *El análisis de las prácticas educativas y de los aprendizajes*. Permite tomar en cuenta –como espiral ascendente– por una parte, la necesidad de promover una actuación reflexiva docente que posibilita el cuestionamiento y el cambio en profundidad de las creencias y pensamientos, y por otra, la urgencia de buscar una alineación, o coherencia, entre los diferentes niveles que configuran la práctica educativa, tales como la institución, el aula y el mismo sistema educativo.
- *El uso de las TIC*. Fomenta en los estudiantes y docentes la cultura del aprendizaje continuo. Cada institución ha de

implementar políticas educativas de manera de considerar el uso apropiado de las nuevas tecnologías, a través por ejemplo, de cursos que enseñen a manejar entornos virtuales, el uso de plataformas, así como de estrategias a implementar para fomentar la autoevaluación del alumno y del docente a través de las TIC. Asimismo, se debe reflexionar acerca de las posibilidades concretas que cada institución brinda para que todos los actores de la comunidad educativa tengan acceso a cursos a distancia, apoyatura virtual de materias que se cursan de manera presencial, cursos optativos, etcétera.

- *El espacio ampliado y contextual de la escuela.* Este se vincula con el exterior de la escuela, por lo que es necesario comenzar a incluir un abordaje de fuera hacia dentro. Los problemas que ocupan la mayor atención de la escuela no pueden ser solo los de su territorio interno. El afuera es el lugar donde una organización agrega o desagrega legitimidad, o sea, es allí en el espacio externo donde una institución encuentra su verdadera razón de ser.

172

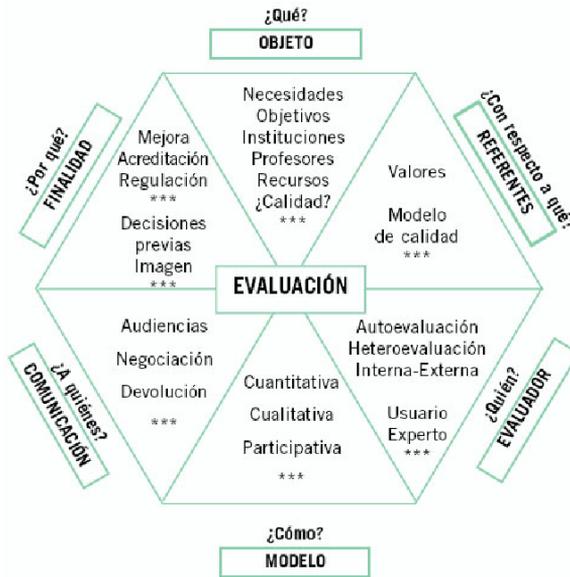
3.3.2 Articular las dimensiones

Como en todo proceso de evolución la definición del objeto de evaluación está en función de una finalidad determinada; a su vez, la delimitación de esa finalidad conduce al ajuste de la definición del objeto. Es decir, pensar el proyecto implica trabajar, casi en forma simultánea, con las siguientes dimensiones: objeto, referentes, finalidad, comunicación, evaluador. Las graficamos tomando como base el diagrama de Tejada (1998) (figura 1).

Las finalidades, que pueden ser diversas y, según las condiciones, complementarias, son:

- *La autorregulación de la organización.* Como los organismos vivientes, las organizaciones educativas se desenvuelven a través de su capacidad de adaptación o cambio en relación con los estímulos internos o externos. La autorregulación de los centros educativos presupone idealmente:
 - Un adecuado sistema de información.
 - Una cultura de participación.

FIGURA 1
Dimensiones de la evaluación educativa



- Un liderazgo fuerte, capaz de tener un rumbo claro y logros a corto, medio y largo plazo.
- Un equipo docente concordante con el rumbo del líder.
- *La diagnóstica.* El proceso de diagnóstico se realiza cuando no hay suficiente preparación e información para realizar otras intervenciones en la institución educativa, con el fin de desarrollar las competencias y la disposición de búsqueda que debe estar presente como forma de mejora profesional.
- *La formativa.* Ayuda a comprender procesos y retroalimentar decisiones organizacionales y de aula.

3.3.3 Determinar los criterios de evaluación

Es posible asumir que los criterios constituyen una suerte de parámetros o:

[...] elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características (Elola y Toranzos, 2000, p. 4).

Asimismo, para establecer qué características de las situaciones evaluadas permitirán definir si se las incluirá o no en la evaluación propuesta. Se debe reflexionar sobre los criterios más pertinentes a la situación educativa y, a partir de esta reflexión, establecer cuáles serán aquellos que permitirán analizar las situaciones y discernir sobre los procesos y resultados.

3.3.4 *Buscar indicios*

Una vez que se tiene claridad sobre el qué y el para qué de su evaluación, así como sobre cuáles son los criterios que se utilizarán como parámetros de comparación del objeto en cuestión, es el momento de buscar «señales», determinar indicios sobre la existencia del objeto o de alguna de sus características. Hacerlo implica encontrar signos de algo a lo cual no se accede de manera directa; por tanto, la comprensión de que lo que se obtiene nos permite realizar estimaciones, pero no nos brinda evidencias absolutas.

174

3.3.5 *Registrar información*

Los indicios que se seleccionan deben ser registrados a través de distintas técnicas e instrumentos que permitan recoger la información para realizar la tarea de evaluación. Se debe tomar en cuenta que los objetos de evaluación son de distinta índole así como son diferentes los indicios que se determinen. Es por ello que se requiere elegir o construir los tipos de instrumentos que se adecuen a sus características y, más aun, disponer de una amplia gama de herramientas que asegure la obtención de la información requerida.

3.3.6 *Analizar e interpretar*

En esta instancia ocupan un lugar central los criterios que se determinaron en la tercera etapa del proceso. Es decir, el análisis y la interpretación de la información se realizan sobre la base de los criterios establecidos, los cuales funcionan como marcos o parámetros de comparación.

Cabe tener presente que el análisis y la interpretación de la información obtenida en las etapas anteriores otorgan la base para la

formulación de juicios de valor en el proceso de evaluación; juicios que, a su vez, permitirán tomar las decisiones posteriores de manera racional, de acuerdo con las finalidades perseguidas por la evaluación.

3.3.7 Elaborar informes

Esta etapa del proceso tiene directa relación con uno de los requisitos esenciales de la evaluación con miras a la AI, pues se trata de compartir los resultados obtenidos con muchos más destinatarios e interesados, además del propio alumno.

3.3.8 Tomar decisiones

La toma de decisiones adquiere una importancia sustancial y es la culminación del proceso de evaluación, caracterizado por generar información retroalimentadora que servirá de base a la toma de decisiones, lo cual constituye no solo una característica sino su esencia. Una fase o componente fundamental de la evaluación está constituida por la decisión que se deriva del análisis de la información recogida.

La complejidad de esta instancia se potencia por la aparición de conflictos e importantes cuotas de incertidumbre. Reconocerlo nos permitirá crear más alternativas y resolver las contradicciones con mayor eficiencia. Además, si se tiene en cuenta que las decisiones suelen tomarse en forma grupal –por ejemplo el plantel docente–, la diversidad de miradas y opiniones enriquecerá las posibilidades y opciones pero también es probable que genere discrepancia respecto de la mejor opción disponible.

175

3.4 RIESGOS DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

Si no se consideran las condiciones que hemos revisado el proceso puede fracasar en alcanzar el planteamiento de mejoras continuas, su principal objetivo. De manera esquemática, consideremos los escenarios que se describen en la tabla 1 de la página siguiente.

En síntesis, el proceso de autoevaluación, como todo proceso complejo que se inicia, implica un tiempo de aprendizaje y maduración. Por eso, no hay que olvidar que, en la medida que se adquiera experiencia

TABLA 1

Proceso de AI	Riesgos
Si no se le asigna una alta prioridad por falta de compromiso, apoyo y facilidades para llevarlo a cabo:	Se van a anteponer las tareas cotidianas y su implementación no va ser posible.
Si no es claro para los actores involucrados y la comisión de autoevaluación no cuenta con legitimidad:	Se puede generar suspicacia o falta de confianza en el resto de la comunidad académica.
Si no se cuenta con el respaldo de las autoridades:	Las acciones de mejora pueden quedarse en propósitos.
Si no se abre la participación al colectivo, es decir, si no se incluye la percepción de un grupo más amplio, más allá del que lo promueve:	La reflexión puede quedar cerrada o sesgada. Puede darse falta de intención de involucrarse.
Si no son autocríticos quienes lo conducen:	Los resultados de la evaluación no se van a ajustar a la realidad.
Si no se asume que el producto final no es el Informe de autoevaluación y no hay predisposición al cambio:	No se llegan a implementar las acciones de mejora.

176

en el tema, su aplicación se verá facilitada y serán más inmediatos los beneficios que reportará. La metodología misma va a ser ajustada y afinada cada vez que el equipo responsable del proceso, o los que participan de ella, lo considere necesario hasta conseguir lo que mejor se adapte a su realidad, a su necesidad y funciones.

Por último, pensar este proceso de evaluación como la articulación de distintas fases complementarias de diseño, divulgación, ejecución, informe final y metaevaluación –tal como lo propone Joan Mestres (2002)–, habilita instancias democratizadoras que favorecen la participación de los diferentes actores institucionales.

3.5 CAMBIOS EN LA CULTURA INSTITUCIONAL

En general no existe una cultura evaluativa instalada en las instituciones y, por lo tanto, no hay experiencia de autoevaluación; iniciar el proceso aprendizaje colectivo que supone la AI es el camino más fructífero para construirla. Si se considera que no existe un equipo para asumir la tarea, porque si bien todos deben participar –directivos, equipo motivador, impulsor y técnico que conduzca el proceso–, debe haber una

capacitación dirigida tanto a quienes luego asuman la conducción como, de ser posible, a todos los integrantes, para luego elegirlos. Se pueden gestar actividades como seminarios y talleres con invitados calificados sobre el tema. La exposición de experiencias semejantes y el testimonio de personalidades sobre el proceso contribuye a brindar comunicación sistemática y apropiada a los distintos niveles de la institución.

La idea acerca del proceso es, entonces:

- Apropiarse de él, gestar una cultura evaluativa que habrá de producir la cultura participativa en los actores de la institución, otorgándole validez, confiabilidad y legalidad.
- Garantizar el carácter reservado de los análisis que se realizan.
- Enfatizar su naturaleza corporativa: todos están involucrados y son partícipes de los logros y dificultades sin que exista el propósito de individualizar las responsabilidades.

Tradicionalmente, un proceso evaluativo concebido como fin y no como instrumento de crecimiento, mejora y reparación de errores resultaba traumático. Si demoramos en entender que se evalúa para mejorar los aprendizajes de los discentes y la formación académica de los docentes, o se ocultan los resultados, no se puede retroalimentar, la situación cambia.

177

No obstante, consideramos que se está gestando una nueva cultura en las organizaciones escolares que desarrollan procesos de AI. En este transitar tal vez haya retrocesos, pero cada vez más se imprimen rasgos de una cultura que orienta a la comunidad docente en los procesos de enseñar y a los directivos en la mejora de la gestión institucional.

Llegados a este punto, se nos abren interrogantes que invitan a reflexionar.

- ¿Es habitual que las instituciones educativas reconozcan una historia donde la construcción colectiva forme parte de sus huellas de identidad?
- ¿La autoevaluación es un proceso que requiere de la convocatoria y la acción de los propios actores institucionales?

- Los procesos que se siguen para tomar decisiones ¿ayudan a comprender a las instituciones? ¿Cómo se relaciona ello con la autoevaluación?
- ¿Es posible acceder al conocimiento del funcionamiento institucional mediante un análisis de los procesos decisorios en el contexto real? ¿Influyen en él las diferencias ideológicas y de poder que tiene el grupo?
- ¿Cómo incide la detección de las decisiones estratégicas o tácticas? ¿Influye ello en las dimensiones que orientan la selección de los objetos a evaluar?
- ¿Se imagina ayudando a la constitución de grupos comprometidos con la iniciación de un proceso de autoevaluación? ¿Sobre las posibilidades de participar en las decisiones del currículo y de las actividades escolares?
- ¿Cuáles serían las mejores preguntas que orientan el proceso de AI?
- ¿Qué prioridades establecer en las dimensiones o áreas a autoevaluar referidas a la cultura de la participación?
- ¿Cómo planificar la indagación sistemática de evidencias para poder objetivar la información?
- ¿Cuáles son los criterios?
- ¿Cómo ha de continuar el proceso de planificación, recolección, análisis y comunicación de proceso de autoevaluación?
- Las experiencias de autoevaluación son propiciadas por algunos paradigmas como los de reflexión sobre la acción en el plano profesional. En las perspectivas o modelos institucionales ¿cuáles son aquellos que las auspician? ¿Podemos decir que desde otros paradigmas o modelos de gestión institucional la autoevaluación no se considera como un recurso valioso?

4. CONCLUSIONES

La autoevaluación se incorpora al trabajo habitual en los distintos ámbitos y se fortalece con su ejercicio, ampliando la capacidad de resolución de problemas puntuales. Los criterios comunes de evaluación favorecen los niveles de especificidad de los informes, de los que debemos contrarrestar la ambigüedad y falta de precisión de modo tal que sirvan para una adecuada toma de decisiones. En tanto práctica habitual, la autoevaluación se incorporaría también en la instancia institucional.

La autoevaluación institucional se debe enmarcar en una concepción democrática y formativa del proceso en el que deben participar todos los actores educativos. Tiene que referirse a la propia evaluación que del aprendizaje hacen los alumnos y, asimismo, a los factores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a otros aspectos que hacen a vida institucional e influyen en la micropolítica escolar y en la formación de los sujetos.

Para los alumnos, la autoevaluación reporta ventajas tales como la autorrealización plena; contribuir a la reflexión crítica; propiciar la independencia de los alumnos; asumir un compromiso consigo mismo al llevar adelante el proceso.

179

Es muy importante que los discentes tengan la oportunidad de reflexionar acerca del propio avance en el aprendizaje, pensar en la metodología utilizada por el docente, analizar los recursos empleados en la gestión de la enseñanza, revisar la gestión del director, entre otros puntos. Asimismo, la AI debe preparar a los estudiantes y con su implementación debe ofrecer aspectos que puedan favorecer la obtención de éxitos.

Para los docentes colabora en el desarrollo de una nueva cultura profesional, avala procesos de reflexión acerca de sus prácticas en particular y de la organización educativa en general.

Para la gestión institucional promueve la generación de información relevante para la toma de decisiones y la mejora del proyecto educativo en su conjunto.

Las experiencias relatadas en el foro dan cuenta de que se avanza, si bien no en la dimensión deseada, pero alcanzado un logro

significativo en la instalación de la autoevaluación como una herramienta clave para apuntar hacia la calidad de los servicios en el centro educativo.

La autoevaluación es un proceso colectivo que, con sus dificultades y beneficios, múltiples enfoques y requerimientos metodológicos promueve una cultura de la participación la cual se constituye, en una dinámica dialéctica, en su condición de posibilidad. Invitamos al lector a complementar estas ideas con sus propias reflexiones.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- BARBER, MICHAEL (2009) y LEITHWOOD, Kenneth (2004), citados en la presentación de URIBE BRICEÑO, Mario (2009), «Mejora escolar el aporte de los modelos de calidad: Fundación Chile y Mineduc», en el seminario Mejorando las Competencias para una Gestión Escolar de Calidad. Disponible en: <<http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/File/Mejora%20Escolar%20el%20aporte%20de%20los%20Modelos%20-%20Mario%20Uribe.pdf>>.
- BARROSO, João (2002). «A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional», en *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa da Educação*, vol. 1, n.º 1.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco y SAN MARTÍN ALONSO, Ángel (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BRUNER, Jerome (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- CAEU-OEI (2007-2010). *Curso en línea de evaluación educativa*, módulos 1 a 5.
- ELOLA, Nydia y TORANZOS, Lilia (2000). «Evaluación educativa: una aproximación conceptual», en *Biblioteca Digital de IÑE*. Disponible en: <<http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>>.
- GARAY, Sergio (2008). *Certificación de calidad. Nuevos desafíos para la consultoría*. Concepción: Fundación Chile y Mineduc.
- HOLLY, Peter (1986). «Investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación», en el Simposio sobre Innovación Educativa. Murcia: Universidad de Murcia, citado por Tiburcio MORENO OLIVOS. «Creación y administración de un grupo interinstitucional de investigación educativa. Una experiencia en la Universidad de Quintana Roo (México)», en *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/inv_edu14.htm>.

- HOUSE, Ernest R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- L' ECUYER, Jacques (1996). «Evaluación de la calidad: hacia estándares y criterios internacionales en las áreas técnicas y vocacionales. La experiencia canadiense», en *Revista de la Educación Superior* vol. XXV, n.º 97. Disponible en: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res097/art2.htm>.
- MESTRES, Joan (2002): *Evaluación institucional. Fases de la evaluación: del diseño al impacto*. Universitat de Barcelona. Graó.
- MURILLO, F. Javier y MÑOZ-REPISO, Mercedes (2007) *A qualificação da escola. Um novo enfoque*. San Pablo: Artmed.
- RICOEUR, Paul (1988). *O discurso da acção*. Lisboa: Edições 70.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1999). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*. Málaga: Aljibe.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José (1998). «La evaluación de programas: consideraciones generales», en *Dimensiones de la evaluación*, cap. 1. UAB. Disponible en: <<http://noguera.fcep.urv.es/qualitat2/bloque3/material/capitulo1.pdf>>.

OTROS TEMAS
OUTROS TEMAS

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO SÉCULO XXI

Maria José D. Martins, Maria João Mogarro *

SÍNTESE: A educação para a cidadania tem sido uma preocupação dos pedagogos, das sociedades e dos sistemas educativos através dos tempos, embora a designação assumida nem sempre tenha sido esta (expressões como educação cívica; formação pessoal e social foram utilizadas para designar uma área próxima da educação para a cidadania, em Portugal). Este artigo enfatiza a pertinência e a necessidade de reflectir e promover a educação para a cidadania na actualidade, em vários contextos, particularmente na escola, e de várias formas (disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar). Destaca-se e debate-se ainda um conjunto de oito temáticas, que deverão estar associadas à promoção da cidadania, bem como uma metodologia de natureza construtivista que inclua estratégias que mobilizem os domínios cognitivos; afectivo-motivacional; social e comportamental, nas diferentes etapas de desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos. Assim, os grandes oito temas da cidadania sugeridos são as concepções, atitudes e comportamentos referentes aos seguintes aspectos: o Estado e a nacionalidade; a religião e as diferentes manifestações religiosas; as relações do ser humano com a natureza e a organização socioeconómica; a estrutura e o papel da família, juntamente com os papéis associados ao género; os aspectos relacionados com a saúde e a segurança; as diferentes raças, etnias e culturas; a civilidade, a convivência social e regulação das relações interpessoais; e finalmente o modo de utilização das tecnologias da informação e comunicação.

Palavras-chave: cidadania; educação e desenvolvimento social.

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL SIGLO XXI

SÍNTESIS: *La educación para la ciudadanía ha sido a lo largo del tiempo una preocupación de los pedagogos, de la sociedad y de los sistemas educativos. La forma de designarlo no ha sido siempre la misma: (expresiones como educación cívica, formación personal y social se han usado para designar áreas próximas a la educación para la ciudadanía en Portugal). Este artículo enfatiza la pertinencia y la necesidad de reflexionar y promover la educación para la ciudadanía en la actualidad en varios contextos, particularmente en la escuela, y de diversas formas (disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar). Para ello se destaca y debate un conjunto de ocho temáticas que deberían vincularse con el fomento de*

185

* Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal.

la ciudadanía, como una metodología de tipo constructivista, que incluya estrategias que movilicen dominios cognitivos; afectivo-motivacionales; social y de comportamiento; para las diferentes etapas de desarrollo de niños, adolescentes y adultos. Así, los ocho grandes temas sugeridos en la enseñanza de la ciudadanía son las concepciones, actitudes y comportamientos referentes a los siguientes aspectos: el Estado y la nacionalidad; la religión y las diferentes manifestaciones religiosas; las relaciones humanas con la naturaleza y la organización socioeconómica; la estructura y el rol familiar (junto con estudios de género); los aspectos relacionados con la salud y la seguridad; las diferentes razas, etnias y culturas; el civismo, la convivencia social y la regulación de las relaciones interpersonales; y, finalmente, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

Palabras clave: ciudadanía; educación y desarrollo social.

EDUCATION FOR THE CITIZENSHIP IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: Education for the Citizenship has been, for a long time, an object of concern to teachers, the society and the educative systems. The name to refer to it has not always been the same: (in Portugal, expressions like «civic education» and «personal and social formation» have been used to designate areas related to education for the citizenship). This article underlines the relevance and the necessity of reflecting and promoting education for the citizenship nowadays in several different contexts (especially schools) and in several different ways (disciplinarily, inter-disciplinarily, trans-disciplinarily). With this purpose we highlight and discuss a set of eight subjects that should be connected to citizenry development as a constructivist methodology that includes strategies that move cognitive domains; motivational and affective; social and behavioral. All these domains should be considered according to the different stages in the development of children, adolescents and adults. Therefore, the eight main subjects derived from citizenship teaching are conceptions, attitudes and behavior related to the following issues: State and nationality; religion; human interaction with nature and socioeconomic organization; family structures and roles (along with gender studies); health and safety; racial, ethnic and cultural differences; civic life, social coexistence and interpersonal relations; and finally, usage of information and communication technology.

Keywords: citizenship; education; social development.

A educação para a cidadania tem sido uma preocupação dos pedagogos e dos sistemas educativos através dos tempos, reflectindo-se numa preocupação em educar para os costumes, atitudes, posturas e relações com os outros, com Deus e o mundo (Mogarro e Martins, 2008;

Damião, 2005; Ross, 2004, 2008). A ideia teve origem na Antiga Grécia (pelo menos no que respeita às sociedades ocidentais) com Aristóteles, para quem o elemento central da cidadania era a participação na comunidade política, o desenvolvimento pessoal e a convivência social, pelo que o conceito em si não é propriamente novo (Nogueira e Silva, 2001).

O conceito de cidadania é, geralmente, entendido como o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão. Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas, os autores enfatizam também a participação cívica, cultural e política (na forma de voluntariado, associativismo), como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social. Esta dimensão tem levado alguns autores a salientar a importância de uma educação na cidadania em vez de para a cidadania e a diferenciar a cidadania passiva (direito de votar, de aceder à educação, dever de pagar os impostos e cumprir as leis) da cidadania activa, entendida em simultâneo como direito e dever de participar na vida social e política da comunidade (EURYDICE; 2005; Heather e Olivier, citados por Davies *et alii*, 2006; Menezes, 2005; Ministério da Educação, 2006; Schnapper, 1998).

No sistema educativo de Portugal, esta preocupação tem assumido diferentes designações e configurações ao longo das épocas.

A cidadania é uma dimensão que ganha pleno sentido quando a revolução liberal de 1820 transforma os súbditos do rei em cidadãos de um Estado constitucional, e os seus direitos e deveres fundamentais deixam de estar dependentes de uma vontade régia e passam a ser consagrados na Lei fundamental – a Constituição. Neste novo contexto, a educação é entendida, fundamentalmente, como um direito do cidadão – e o Estado tem de garantir este direito. Nesta perspectiva, os princípios da liberdade, gratuidade e obrigatoriedade de ensino são consagrados nos textos legais e tornam-se parte integrante do discurso pedagógico liberal. No entanto, a concretização destes princípios será muito lenta, num processo que se prolonga pelos séculos XIX e XX e apresenta profundas contradições – por exemplo, se a retórica liberal e republicana proclamava a universalização da educação, a maior parte da população vivia com fortes restrições dos seus direitos de cidadania, decorrentes da sua condição de analfabetos e dos baixos rendimentos que auferiam largos estratos (os mais desfavorecidos) sociais.

A generalização do modelo escolar e a consolidação do sistema escolar público consagrou a escola como o espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos jovens e para a interiorização dos valores fundamentais, quer individuais, quer sociais. O ensino elementar coloca a questão dos temas a ensinar, visando a formação dos cidadãos, que deviam estar conscientes dos seus deveres e direitos e saber votar. Outras duas dimensões devem ser consideradas, em articulação com a anterior: o ensino da moral e do catecismo católicos, num país que teria a religião católica como religião oficial até o final da monarquia constitucional, assim como a interiorização de valores e atitudes que conduzissem à normalização de comportamentos e à conformação social.

Esta finalidade integradora da escola expressou-se nas reformas de ensino e nos planos de estudo, assim como nos manuais escolares (catecismos, compêndios de civildade, etc.), assistindo-se, no nível dos espaços curriculares e dos conteúdos, a uma sucessão e «curiosa dialéctica continuidade-ruptura: moral e religião cristã, civildade, direitos e deveres do cidadão e, finalmente, educação cívica (e moral), entre outras formulações» (Pintassilgo, 2002a).

188

A reforma pombalina já havia consagrado o catecismo e as regras da civildade como espaço curricular, na perspectiva da formação do bom católico, respeitador da ordem política e social estabelecida. O sistema de ensino liberal juntará à educação religiosa católica e à educação moral, assim como à civildade, um novo espaço curricular, que visava a educação política dos cidadãos, em especial o ensino dos preceitos constitucionais e dos direitos e deveres que lhes eram reconhecidos e constitucionalmente consagrados. Esta dimensão formativa foi estruturante do sistema educativo e visava, antes de mais, «*formar as almas dos futuros portugueses*», tornando-os obedientes às leis, tementes a Deus, amantes da Pátria e do Monarca e capazes de exercerem a cidadania, participando na vida política (Reis, 1993: 24). Era a concepção do cidadão-eleitor, que no entanto estava limitada aos que contribuíam para as despesas do estado ou da sociedade (pagando impostos) ou tinham habilitações consideradas suficientes. Este regime censitário permite compreender a ausência de sufrágio universal e as limitações ao voto, que caracterizaram a monarquia constitucional portuguesa.

Na segunda metade do século XIX, os manuais de civildade registam grande difusão, como instrumentos da integração social e cultural dos jovens portugueses. Contudo, o final do século assiste à crescente propaganda republicana e à afirmação do laicismo e do

nacionalismo, o que conduziu à autonomização da moral relativamente à religião, à generalização das preocupações higiénicas e à afirmação dum espaço curricular vocacionado para a formação dos cidadãos (Pintassilgo, 1998; 2002b). Os manuais de civildade perdem expressão, enquanto se assiste à divulgação dos primeiros manuais de educação cívica, herdeiros da tradição inaugurada anteriormente pelos catecismos políticos ou constitucionais.

Para os republicanos, a educação moral e cívica foi o espaço de formação dos cidadãos e de construção de «um homem novo», mas também uma verdadeira alternativa curricular à moral e à religião católicas. Nos planos cultural, político e simbólico, a República portuguesa desenvolveu contra a Igreja Católica e a sua hegemonia uma luta sem tréguas, aspirando ao estabelecimento de um novo consenso social, alternativo ao catolicismo, e promoveu-se a interiorização dos novos valores laicos, através de festas cívicas, como o culto à bandeira e ao hino, o culto dos heróis da pátria, assim como a festa da árvore. Contudo, a sua natureza democrática não impediu que o direito de voto se restringisse aos alfabetizados e aos homens, recusando esse direito às mulheres.

A República aspirava à formação do cidadão, autónomo e consciente, preparado para a vida em democracia. No entanto, uma grande distância separa a educação cívica republicana da educação para a cidadania que hoje defendemos.

O Estado Novo concebeu um perfil de português/a imbuído/a dos valores fundamentais do regime (conservador, nacionalista e católico), que sistematicamente foram difundidos por diversos dispositivos de propaganda. A escola era entendida como «a sagrada oficina das almas» e lugar de doutrinação, recuperando-se este perfil de escola e de professor primário, em grande parte, da segunda metade dos oitocentos e plasmando-o na formação de professores (Mogarro, 2001) e nos materiais didácticos, como os manuais únicos (Mogarro, 2005). A religião e a moral católicas eram ensinadas nas escolas públicas, na qual assumia também um lugar de destaque o estudo da organização política e administrativa da nação. Contudo, foi no campo da oposição ao Estado Novo e na resistência ao autoritarismo e à escola salazarista que o pensamento e a acção cívica se aprofundaram, constituindo uma herança para os novos desafios que hoje se colocam.

No período que se seguiu à revolução de Abril (1974-1976) a cidadania fez parte integrante de um projecto de sociedade mais justa,

segundo os modelos de desenvolvimento e progresso em presença. Este objectivo implicava a elevação cultural do povo português, passando pelo combate ao analfabetismo e à educação de adultos, os quais foram personificados pelas campanhas de alfabetização implementadas neste período (Pintassilgo e Mogarro, 2004; 2009).

Nas últimas quatro décadas, as preocupações com a educação para a cidadania em Portugal têm sido sucessivamente assumidas por diversas componentes curriculares, como a educação cívica, a formação pessoal e social e a educação para a cidadania.

Na reorganização curricular do sistema educativo português de 2001 (Decreto-lei n.º 6/2001) estipula-se a «Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares» e cria-se as áreas de Formação Cívica e Área de Projecto como «espaços privilegiados de consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade». A questão é assim assumida como algo importante e central na medida em que é abordada de um ponto de vista transdisciplinar (atravessa as várias disciplinas), interdisciplinar (área de projecto) e simultaneamente disciplinar (formação cívica) e inclui o ensino básico e secundário. No sistema educativo de Espanha a preocupação e importância dada a esta questão é idêntica e assumida de forma similar (ver Pagès, 2008).

No caso do sistema educativo de Portugal esta preocupação e orientação legal, de carácter generalista, nem sempre tem conduzido a consensos ou a programas estruturados sobre o que ensinar e como ensinar a respeito da cidadania. Assim, num estudo coordenado por Bettencourt (2007), que pretendia, entre outros objectivos, saber como estavam os professores de várias escolas (situadas no litoral norte, litoral sul e interior sul) a operacionalizar as chamadas áreas curriculares não disciplinares (formação cívica, área de projecto e estudo acompanhado) nos anos de escolaridade que abrangiam os alunos dos 10 aos 14 anos, constatou-se, sobretudo no que se relacionava com a formação cívica, grande diversidade de práticas, de temas, e de modos de ensinar, que variavam de professor para professor e ainda mais de escola para escola. Algumas escolas optavam por realizar assembleias de turma e aí tratavam de problemas de carácter disciplinar, por vezes com recurso a metodologias demasiado permissivas e sem orientação dos adultos que redunda-

vam em castigos expiatórios, outras de forma mais equilibrada e moderada pelos adultos. Outras escolas, por sua parte, eliminavam as assembleias de turma e optavam por actividades de educação ambiental (como reciclar o lixo e dividir essa tarefa pelas diferentes turmas ao longo do ano), ou abordavam o tema dos direitos humanos, das crianças e dos animais (ver Bettencourt, 2007). Têm sido feitas algumas tentativas, nos últimos três anos, no sentido de estruturar mais esta temática. Assim, surge um documento de Evaristo e colaboradores (2006) que sugere para o 5.º ano de escolaridade (correspondente às idades entre os 10 e os 11 anos) que se trabalhem os temas da segurança, da convivência social e da prevenção da violência. A questão continua em debate, bem como o facto de ser desejável ou não um programa com um carácter mais estruturado, embora os princípios gerais sejam relativamente consensuais (ver Ministério da Educação, 2006).

E porquê educar para a cidadania no século XXI?

A sociedade actual apresenta determinados paradoxos ou desafios que a educação tem que enfrentar no século XXI (ver Diaz-Aguado, 2000, p.15) e que justificam plenamente a educação para e na cidadania, assim:

- Consta-se uma necessidade de nos relacionarmos num contexto que é cada vez mais multicultural e heterogéneo, ao mesmo tempo que se verifica uma pressão para a homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e colectiva;
- As novas tecnologias da informação proporcionam-nos possibilidades aparentemente ilimitadas. Nomeadamente, permitiram eliminar as barreiras espaciais da comunicação, coexistindo em simultâneo com o isolamento e a exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais; e tornaram ainda disponível e facilmente acessível uma enorme quantidade de informação, ao mesmo tempo em que se constata uma razoável dificuldade para a processar e compreender;
- Verifica-se que existe um ressurgimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já superadas (e.g., tráfico de seres humanos, escravatura laboral, xenofobia, violência doméstica, para além dos conflitos

armados) em simultâneo com a ausência de certezas absolutas relativamente à forma de as enfrentar.

Alguns resultados de estudos sobre desenvolvimento cívico (Azevedo e Menezes, 2008; Menezes, Afonso, Gião, e Amaro, 2005), que comparam Portugal com outros países, sugerem, globalmente, que os conhecimentos dos adolescentes sobre as instituições democráticas e as competências de cidadania, em particular a participação na vida política, estão aquém do que seria desejável numa sociedade democrática. Estes estudos sugerem também que os jovens parecem mais disponíveis a participar em organizações de tipo ambiental, social, cultural ou de voluntariado, do que propriamente filiar-se a um partido político e encetar actividade partidária, o que permite antever novas e diversificadas formas de participação cívica nas sociedades democráticas. Outros estudos (Veiga, 2007) sobre os direitos dos alunos de escolas secundárias, sugerem que a percepção de direitos na escola de alunos imigrantes e portugueses não apresenta diferenças assinaláveis e que programas de promoção da comunicação e dos direitos na escola conduzem a melhorias no nível da atenção e redução de comportamentos disruptivos por parte dos alunos.

192

Assim, pensamos ser útil, desejável e oportuno continuar e aperfeiçoar a natureza interdisciplinar, transdisciplinar e disciplinar da educação para a cidadania. Se alguns aspectos são classicamente abordados em disciplinas específicas, outros ganharão em tempo, perspectiva e metodologia com um tratamento disciplinar específico.

O que ensinar então a respeito do tema da cidadania? Se é que se pode ensinar algo a esse respeito, pois muitos consideram que a cidadania tem que ser vivida. Supomos que pode ser ensinada, porque ensinar e educar não é algo separado da vida e da experiência. Propomos assim oito grandes temáticas a considerar actualmente, e no futuro, numa educação para a cidadania:

- Estado e nação – Leis, princípios, instituições e órgãos de soberania, nos regimes democráticos.
- Religião e religiões enquanto manifestação de cultura e espiritualidade.
- Relação do ser humano com a natureza, ambiente e organização socioeconómica.

- Diversidade de raças, etnias e culturas – multiculturalidade e inclusão social.
- Estrutura e papel da família e papéis associados ao género no trabalho e na família.
- Saúde e qualidade de vida (incluindo aspectos como: desporto, alimentação, segurança, higiene e sexualidade).
- Civilidade, convivência social e regulação das relações interpessoais.
- Média e novas tecnologias da informação e da comunicação, e como os utilizar de forma eficaz, com segurança, e eticamente.

Algumas destas temáticas não são novas, é o caso dos aspectos associados ao Estado e à nacionalidade, à saúde e à civilidade que sempre preocuparam pedagogos e governos. Outras, como é o caso do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação surgem dos avanços científicos próprios da sociedade contemporânea. Contudo a maioria das temáticas deverá ser abordada de novos modos, a título de exemplo saliente-se o caso da religião que estava presente nas preocupações educativas do Estado Novo (período situado entre 1928 até 1974) em Portugal na forma de doutrinação de uma determinada religião, a católica, enquanto na actualidade se deveria salientar a natureza cultural das diferentes manifestações religiosas e a tolerância inter-religiosa.

Assim, no que respeita ao primeiro tópico, os conteúdos temáticos deveriam abranger: Portugal enquanto Estado-nação e como parte de espaços mais vastos: a sua relação com o restante território ibérico, a integração na União Europeia e o seu lugar face aos outros países europeus, a pertença ao universo da lusofonia e o diálogo privilegiado com os países falantes do português, como o Brasil; a democracia, enquanto regime político; os órgãos de soberania; as instituições de referência; alguns direitos e deveres do cidadão nos regimes democráticos (por exemplo, votação nas eleições, participação em associações; pagamento de impostos); acontecimentos históricos marcantes no aparecimento e desenvolvimento do país e referência aos seus protagonistas; símbolos da identidade nacional (como a bandeira e o hino); diferenciação entre os conceitos de lei, que tem carácter prescritivo, e o conceito de princípio orientador da conduta (exemplo: leis do Diário da República e princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos ou da

Constituição da República Portuguesa). Esta temática geralmente é, e deve continuar a sê-lo, também abordada em disciplinas da área das Ciências Sociais, como a História e a Geografia.

No que se refere à religião, sugere-se: uma educação laica, mas incluindo referências à existência de múltiplas religiões; a promoção da tolerância face às diferentes manifestações religiosas ou à sua ausência ou negação; a diferenciação entre religião e espiritualidade, religião e fanatismo; os diferentes rituais; celebrações e locais de culto das religiões enquanto manifestações culturais dos povos (por exemplo as diferentes formas de celebrar os rituais de nascimento, casamento e morte nas várias religiões; os diferentes locais de peregrinação e os diferentes edifícios onde o culto é praticado). Finalmente sugere-se uma ênfase no cristianismo, judaísmo e islamismo, enquanto religiões que partilham uma herança comum e têm uma tradição cultural forte associada à Península Ibérica, sem, por isso, excluir as restantes. Esta temática deverá ser também abordada nas disciplinas de História e de Geografia, uma vez que se relaciona com factos históricos marcantes.

194

No que se refere ao tópico das relações do ser humano com a natureza, o ambiente e a organização socioeconómica, importa salientar o facto de o ser humano fazer parte da natureza, evitando as falsas dicotomias humanidade/ambiente natural e progresso económico/conservação da natureza. Se a sofisticação tecnológica atingiu tal ponto que permite a destruição da vida na terra, qualquer indústria, empreendimento ou actividade humana, privada ou pública, deverá efectuar-se no âmbito dos princípios do desenvolvimento sustentável. Assim, a educação ambiental deverá enfatizar a reciclagem do lixo; o desenvolvimento sustentado; as energias renováveis; a conservação de espécies animais e vegetais; as relações entre a cidade e o campo; o interior e o litoral; o norte e o sul; com referência a contextos de trabalho e de profissões associadas à indústria, agricultura e serviços no mundo actual; e debates sobre dilemas ambientais específicos (conciliação do progresso económico com a conservação da natureza). Esta temática é, e deverá continuar a sê-lo, abordada nas disciplinas de Geografia e nas diferentes Ciências da Natureza.

No que se refere ao tópico da diversidade étnica e cultural é importante conhecer qual é a sua representação em Portugal, conhecer e valorizar as tradições culturais dos diferentes povos, aspecto que poderá ser abordado a partir das próprias características dos alunos inseridos nas turmas. Igualmente importante é a abordagem do problema das mi-

grações e de Portugal, enquanto país de emigrantes e imigrantes e da convivência e tolerância entre povos, culturas e grupos étnicos. A diferenciação entre os processos de assimilação, separação e integração dos grupos étnicos, suas vantagens e inconvenientes. A necessidade de uma educação multicultural que respeite as diferenças culturais e previna a segregação e a exclusão social (Berry, 2007). O conceito de globalização e as vantagens e problemas que este fenómeno acarreta. Mais uma vez, esta temática é, e deverá continuar a ser abordada nas disciplinas de História, Geografia, Psicologia e ainda em Língua Portuguesa/Materna e Literatura (dada a importância dos textos dos autores oriundos dos diferentes países para a compreensão da sua cultura). Neste sentido, deve ser conferida uma atenção privilegiada aos países e aos autores que se situam no universo da lusofonia.

No que respeita ao tópico sobre a família, adoptar uma concepção diversificada do conceito de família, com referências aos diferentes tipos de famílias (tradicional, nuclear, reconstruída, monoparental, ou outra), e igual valorização de todos os tipos, enfatizando-se o papel protector que a família desempenha para os seus membros (sobretudo para as crianças) e a importância dos laços afectivos entre os seus membros. O reconhecimento das diferenças entre os géneros deve ser promovida, mas simultaneamente também o deve ser a atenuação ou eliminação das diferenças no que respeita aos direitos e deveres e, sobretudo, no que se refere aos papéis sociais tradicionalmente associados ao género, tanto na família, como no trabalho. São temas que devem e podem ser abordados nas disciplinas de Psicologia, Sociologia e mesmo História.

No que se refere ao tema da saúde, a ênfase deverá ser na promoção de hábitos de vida saudáveis (desporto; alimentação saudável; e rejeição do consumo de drogas legais ou ilegais, que alteram o comportamento e/ou a percepção); abordagem das questões da sexualidade, não apenas do ponto de vista médico, mas também do ponto de vista afectivo-relacional; associado ao tema da saúde está a questão da qualidade de vida e neste âmbito deverá ainda promover-se uma cultura de segurança, nomeadamente no nível da prevenção rodoviária; da prevenção de acidentes; da prevenção de riscos naturais e tecnológicos e dar a conhecer actores implicados nas funções de protecção civil. Esta temática é geralmente abordada, e deverá continuar a sê-lo, nas disciplinas relacionadas com as ciências da vida e poderá também ser abordada nas disciplinas relacionadas com as ciências sociais e humanas.

No que se refere ao tópico da civilidade e convivência social deverá promover-se a auto-afirmação (ou assertividade); a cooperação e colaboração, a tolerância, a autonomia, o espírito crítico, a responsabilidade pelas escolhas, a equidade e ainda a promoção da participação na vida da escola e da comunidade, bem assim como a capacidade de resolução não violenta de conflitos, através da utilização de meios pacíficos, como sejam os processos de negociação, mediação e diálogo. São temas que podem ser abordados nas disciplinas de Psicologia e Sociologia.

Quanto aos média e às novas tecnologias da informação, importa descodificar as mensagens veiculadas pela comunicação social, através do domínio das linguagens de carácter informativo, publicitário, propagandístico; enfatizando-se uma utilização equilibrada e ética dos média e das tecnologias da informação, mais do que uma mera promoção da sua utilização em quantidade, com problematização dos aspectos, ilusões, vantagens e desvantagens da comunicação no domínio virtual, prevenindo o *cyberbullying* (intimidação através das TIC) e alertando, igualmente, quer para as possibilidades vantajosas, quer para os perigos da comunicação virtual (maus encontros com estranhos, descurar as actividades quotidianas e o convívio social para estar permanentemente *on-line*). Assim, importa sublinhar a utilização dos recursos da Internet enquanto fonte de informação, promovendo a discriminação entre fontes fidedignas de informação e fontes menos fidedignas. São aspectos que podem ser incluídos nas disciplinas de tecnologias da informação e de língua materna, apesar de serem transversais a todos os campos do conhecimento e a áreas disciplinares, bem assim como os restantes tópicos equacionados.

196

E como educar para a cidadania?

Identificamos essencialmente três grandes abordagens na educação para a cidadania (Martins, 1995; Sprinthal e Sprinthal, 1993):

- A educação do carácter ou doutrinação.
- A educação para o relativismo cultural (ou relativismo dos valores).
- A educação para a promoção do desenvolvimento sociomoral.

A educação do carácter procura inculcar nas novas gerações um conjunto de valores previamente definido pelos adultos como sendo os

mais correctos e mais adequados e tem sido uma das mais utilizadas, explícita ou implicitamente, pelos governos e sistemas educativos. Na actualidade esta abordagem levanta alguns problemas: quais são os valores mais adequados a escolher para transmitir? E como conciliar a necessidade de promover a autonomia e o espírito crítico, com uma abordagem que conduz ao conformismo e à passividade? Além de que a investigação sugere que as mudanças que decorrem de processos de doutrinação não perduram no tempo.

A educação para o relativismo cultural pressupõe a neutralidade do professor e procura facilitar a expressão dos valores de cada um, respeitando-os de igual modo. O professor tenta manter um papel neutral e tenta criar as condições que ajudam as novas gerações a descobrirem os seus próprios valores pessoais, muitas vezes a partir de reflexões e debates sobre o que é importante para cada um. Esta abordagem, contrariamente à anterior enfatiza o processo de construção de valores, por oposição à transmissão de conteúdos. Esta abordagem levanta também alguns problemas. Assim, a investigação demonstra que é impossível realizar um ensino isento de valores devido ao papel exercido pelo currículo oculto; e a consideração de que todos os valores são igualmente bons pode colocar-nos na situação de ter de respeitar práticas que atentam contra a integridade física e psicológica (por exemplo a excisão do clitóris em alguns grupos étnicos) apenas porque constituem práticas culturais fortemente enraizadas em determinadas comunidades.

A abordagem que se baseia na promoção do desenvolvimento sociomoral, enquanto dimensão que actua no domínio volitivo do desenvolvimento humano, pode constituir uma alternativa às duas abordagens anteriores. A implementação desta abordagem implica o conhecimento dos modelos do desenvolvimento sociomoral, quer dos que enfatizam as dimensões cognitivas (Piaget, 1985/32; Kohlberg, 1984), quer dos que enfatizam as dimensões afectivo-emocionais da moralidade (Hoffman, 1991; Gibbs, 1994; Eisenberg, 2000). Implica também o conhecimento dos modelos que diferenciam a moralidade das convenções sociais (Turiel, 1983).

Assim, Piaget e Kohlberg sugerem que o desenvolvimento moral está associado à compreensão das regras e do conceito de justiça e que o conceito de regra surge em primeiro lugar no desenvolvimento, comparativamente ao conceito de princípio. Isto significa que trabalhar o conceito de regra ou de lei com crianças de 8/9 anos poderá ser mais

eficaz do que trabalhar princípios e que estes últimos poderão ser trabalhados com mais eficácia com adolescentes e jovens adultos, que com maior probabilidade já construíram a noção de regra. Os referidos autores proporcionam evidência de um desenvolvimento que evolui no sentido da heteronomia moral (respeito unilateral/obediência à autoridade) para a autonomia moral (respeito mútuo, pelas regras e instituições) e, ainda de uma noção de justiça baseada no igualitarismo estrito para uma noção baseada na equidade, defendida também por filósofos contemporâneos (ver Rawls, 2001).

Importante é também admitir que a moralidade não é apenas cognição e que as emoções morais nela desempenham um importante papel. Vários autores (Eisenberg, 2000; Gibbs, 1994; Hoffman, 1991) têm sugerido que a empatia, a culpa e o remorso são emoções morais determinantes para o desencadear das condutas pró-sociais e para a inibição das condutas anti-sociais. Isto significa, que importa conciliar a ética da justiça (cumprir regras e deveres) com a ética do cuidado (atender às necessidades dos outros).

198

Outros autores (Turiel, 1983) ao proporem que se diferencie entre transgressões morais (todas aquelas que têm consequências na integridade, bem-estar e direitos dos outros, como bater, roubar) de transgressões das convenções sociais (todas aquelas que vão contra o que está estabelecido socialmente, como o modo de vestir, de cumprimentar); ao proporcionarem evidência de que as crianças pré-escolares de várias culturas são capazes de fazer essa diferenciação, considerando mais grave uma transgressão moral comparativamente a uma transgressão das convenções sociais; permitem sugerir que existiriam aspectos universais na moralidade que se desenvolvem em simultâneo com especificidades culturais, e que estas últimas teriam mais expressão no domínio das convenções sociais. A corroborar esta ideia está o facto de alguns autores considerarem que as emoções associadas às transgressões das convenções sociais são a vergonha e o embaraço, ou seja, são emoções diferentes das associadas às transgressões morais (Tangney, Stuwewig e Mashek, 2007).

A compreensão do processo de desenvolvimento sociomoral e dos factores que lhe estão subjacentes permite delinear estratégias que facilitem a construção dos valores específicos a cada indivíduo ou comunidade em simultâneo com a construção e partilha de valores e princípios universais, como sejam os contemplados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção dos Direitos da Criança, e em

outros tratados internacionais (ver Monteiro, 2001). Em suma, propõe-se, à semelhança de textos anteriores (Mogarro e Martins, 2008; Roldão, 1999), que se concilie uma abordagem sociohistórica (promoção do conhecimento e participação nas instituições de carácter social e político da comunidade) com uma abordagem desenvolvimentista (promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, em particular do seu desenvolvimento sociomoral, por ser aquele que mais se relaciona com a capacidade de emitir juízos de valor mais justos e de assumir a responsabilidade pelos próprios actos), para uma educação para e na cidadania eficaz, ética e adequada ao século XXI.

A cidadania pode considerar-se um dos pilares fundamentais da civilização, ou das civilizações, pelo que a educação para a cidadania pode certamente contribuir para prevenir a violência, em geral, e os maus tratos em contexto escolar, em particular (Martins, 2007, 2009).

BIBLIOGRAFIA

- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2005). *Constituição da República Portuguesa 7.ª Revisão*. Lisboa: Assembleia da República.
- AZEVEDO, Cristina e MENEZES, Isabel (2008). «Transition to Democracy and Citizenship in Portugal: Changes and Continuities in the Curricula and in Adolescent's Opportunities for Participation», in *Journal of Social Science Education*, n.º 9, vol. 1, pp. 131-148.
- BERRY, John (2007). «The Contribution of Cross-Cultural Psychology to Improving Intercultural Relations», in Paper presented at the European Congress of Psychology. Prague.
- BETTENCOURT, Ana Maria (coord.) (2007). Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. O papel das áreas curriculares não disciplinares (ACND: Formação cívica; Área de Projecto; e Estudo Acompanhado). Relatório Intercalar. Escola Superior de Educação de Setúbal, de Portalegre e do Porto. Disponível em <http://www.esse.ips.pt/esse/projectos/index.html> [consulta: abril de 2008].
- DAVIES, Ian; FJLOP, Márta, CAJANI, Luigi, NASMAN, Elisabet e NAVARRO, Alejandra (2006). *Researching Citizenship: What has been done, what is to be done?* CiCe Children's Identity e Citizenship in Europe. London: CiCe Thematic Network Project.
- DAMIÃO, Maria Helena (2005). «Educação para a cidadania no Ensino Básico: Análise de documentos curriculares vigentes». in VIEIRA, A. SEIXAS, A. MATOS, M. LIMA,

M.VILAR e M. R. PINHEIRO (eds.), *Ensaio sobre o comportamento humano*. Coimbra: Almedina.

DIAZ-AGUADO, Maria José (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

EISENBERG, Nancy (2000). «Emotion, regulation, and moral development», in *Annual Review of Psychology*, 51, pp. 665-697.

EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>> [consulta: junho de 2007].

EVARISTO, Teresa; OLIVEIRA, Isabel.; VAZ, Elisa; SALES, Fernanda; CARVALHO, Isabel; NUNES, Luísa e PARENTE, Lourdes (2006). *Cidadania e segurança*. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.min-edu.pt>> [consulta: setembro de 2009].

GIBBS, John (1994). «Fair and Empathy as the Foundation for Universal Moral Education», in *Comenius*, 14, pp. 12-23.

HOFFMAN, Martin (1991). «Empathy, Social Cognition, Moral Action», in KURTINES e GEWIRTZ (eds.), *Handbook of Moral Behaviour and Development*. Vol. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.Pub.

KOHLBERG, Laurence (1984). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, vol I. San Francisco: Harper e Row Publishers.

MARTINS, Maria José D. (1995). «Desenvolvimento moral e educação para os valores», in *Psicologica*, 14, pp. 101-113.

— (2007). «Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar», in *Revista de Educação*, XV, 2, pp. 51-78.

— (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editora Novembro.

MENEZES, Isabel (2005). «De que falamos quando falamos de cidadania?», in CARVALHO, F. SOUSA e J. ANTASSILGO (eds.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.

MENEZES, Isabel; AFONSO, Maria; GÃO, Joana e MARO, Gertrudes (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses. Um estudo internacional*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Decreto-Lei N.º6/2001 de 18 de Janeiro. Reorganização curricular do Ensino Básico em Portugal.

— (2006). *Fórum Educação para a Cidadania. Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de Educação e de Formação para a Cidadania*. Disponível em: <<http://www.min-edu.pt>> [consulta: fevereiro de 2009].

MOGARRO, Maria João (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo - a Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa/ Universidade da Extremadura, 2 volumes.

- (2005). «Manuais escolares no Portugal do Estado Novo», in J. L. G UEREÑA, G. OSSENBACH y M. M. POZO (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)* (pp. 389-406). Madrid:UNED (serie proyecto MANES).
- MOGARRO, Maria João e MARTINS, Maria José D. (2008). «Valores, educação e cidadania: rupturas e continuidades em manuais escolares portugueses», in F. S OUSA e C. CARVALHO (orgs.). *Actas da Iberian Conference on Citizenship Education*. (CD-ROM). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- MORIN, Edgar e PIGOGINE, Ilya (1998). *A sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MONTEIRO, António R. (2001) (org.). *Educação para a cidadania. Textos internacionais fundamentais*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- NOGUEIRA, Conceição e SILVA, Isabel (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: ASA.
- PAGÈS, Joan (2008). «La educación para la ciudadanía en España», in F. S OUSA e C. CARVALHO (orgs.), *Actas da Iberian Conference on Citizenship Education* (CD-ROM). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- PIAGET, Jean (1985). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF (original publicado em 1932).
- PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e formação de cidadãos* Lisboa, Colibri.
- (2002a). «A componente socializadora do currículo escolar oitocentista», in M. FERNANDES et al. (org.), *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação* (pp. 549-557). Lisboa: Edições Colibri /SPCE.
- (2002b). «Etiquette School Manuals in Portugal in the 19th Century, *Paedagogica Historica*, 38 (1), pp. 265-279.
- PINTASSILGO, Joaquim e MOGARRO, Maria João (2004). «Citizenship Education within the Process of Portuguese Social Democratisation», in A. OSS (ed.), *The Experience of Citizenship* (pp. 481-486). London: CiCe Thematic Network Project / London Metropolitan University.
- (2009). «Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário», in M. F. C. S ANCHES (org.). *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 51-68). Porto: Porto Editora.
- RAWLS, John (2001). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Presença.
- REIS, Jaime (1993). «O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação», in *Colóquio, Educação e Sociedade*, 2, Fevereiro, pp. 13-40.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). Cidadania e currículo, in *Inovação*, 12, pp. 9-26.
- ROSS, Alister (2004). «Desiderius Erasmus and the Experience of Citizenship Today», in A. R OSS (ed.), *Proceedings of the Sixth Conference (Kraków, 2004) of Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* London: a CiCe publication.

- ROSS, Alister (2008). «Education for Citizenship Society and Identity: Europe and its Regions», in F. SOUSA e C. CARVALHO (orgs.). *Actas da Iberian Conference on Citizenship Education*.(CD-ROM). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- SCHNAPPER, Dominique (1998). «Os limites da expressão “empresa cidadã”», in EORMIN e I. PROGOGINE (coords.) *A sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SPRINTHALL, A. eSPRINTHALL, Norman (1993). *Psicologia educacional. Uma perspectiva desenvolvimentista*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- TANGNEY, June; STUWEWIG, Jeff e MASHEK, Debra (2007). «Moral Emotions and Moral Behaviour», in *Annual Review of Psychology*, 58, pp. 345-372.
- TURIEL, Elliot (1983). *The Development of Social Knowledge. Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VEIGA, Feliciano (2007). «Os direitos dos alunos jovens: diferenciação e promoção», in M. F. SANCHES; F.VEIGA; F. SOUSA e J.PINTASSILGO (orgs.), *Cidadania e liderança escolar*. Porto: Porto Editora.

DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS MUSEOS DE ARTE

Amaia Arriaga *

Imanol Agirre **

SÍNTESIS: El objetivo de este artículo es presentar un aparato metodológico que permita analizar las ideas que las instituciones museísticas y los docentes tienen sobre arte e interpretación, y que –desplegadas conscientes o inconscientemente– son las que determinan las prácticas educativas que se desarrollan en los museos.

El modelo propone cuatro grandes maneras de concebir el arte y la interpretación que se pueden dar, y habitualmente se dan, en contextos educativos. Estas concepciones se han ordenado desde las aproximaciones más visualistas o perceptivas hasta las más vivencialmente complejas: en primer lugar, la obra de arte como acontecimiento y representación visual y la interpretación como identificación; a continuación, la primera como signo o mensaje a desvelar y la segunda como descodificación; luego, la obra de arte como hecho intelectual, histórico y cultural, y la interpretación como oportunidad para la reflexión, crítica cultural o la comprensión crítica; y, por último, la obra de arte como materialización de una experiencia y la interpretación como cruce de experiencias y oportunidad para la construcción identitaria.

El aparato puede utilizarse para lograr que museos y educadores sean más conscientes de los fundamentos que guían sus prácticas y como herramienta para implementar mejoras en las prácticas educativas.

Palabras clave: museo; educación; arte; interpretación.

DISCURSOS E PRÁCTICAS EDUCATIVAS DOS MUSEUS DE ARTE

SÍNTESE: O objetivo deste artigo é apresentar um aparelho metodológico que permita analisar as ideias que os museus e os docentes têm sobre arte e interpretação, e que – expostas consciente ou inconscientemente – são as que determinam as práticas educativas que se desenvolvem nos museus.

O modelo propõe quatro grandes maneiras de conceber a arte e as interpretações que se podem dar, e habitualmente se dão, em contextos

203

* Profesora del área de Didáctica de la Expresión Plástica en el Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra, España.

** Profesor titular de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Pública de Navarra, España.

educativos. Estas concepções foram ordenadas desde as aproximações mais visuais ou perceptivas até as mais complexas vivencialmente: em primeiro lugar, a obra de arte como acontecimento e representação visual e a interpretação como identificação; a seguir, a primeira como signo ou mensagem a desvelar e a segunda como descodificação; logo, a obra de arte como fato intelectual histórico e cultural, e a interpretação com oportunidade para a reflexão, crítica cultural ou a compreensão crítica; e, por último, a obra de arte como materialização de uma experiência e a interpretação como cruzamento de experiências e de oportunidade para a construção de sua identidade.

O aparelho pode ser utilizado para alcançar que museus e educadores sejam mais conscientes dos fundamentos que guiam suas práticas e como ferramentas para implementar melhorias nas práticas educativas.

Palavras-chave: museu; educação; arte; interpretação.

DISCOURSES AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN ART MUSEUMS

ABSTRACT: *The goal of this paper is to present a methodological system that allows us to analyze the ideas museums and teachers have on art and interpretation. Ideas that, conscious or unconsciously, determine the educative practices deployed at museums.*

The model presents four main ways of conceiving art and interpretation that can be found, and are usually found, in educative contexts. These ideas are displayed in order, starting with more visual or perceptive theories, and ending with more experience-complex theories: The first theory considers the work of art as an event and a visual representation, and interpretation as identification. The second theory considers the work of art as sign or message that has to be unveiled and interpretation as decoding. The third theory considers the work of art as an intellectual, historic and cultural event, and interpretation as chance to reflect, to critically comprehend and to culturally review. The last theory considers the work of art as the materialization of an experience and interpretation as the intersection of experiences and an opportunity for identity development.

The system can be applied in order to make museums and teachers more conscious of the foundations that guide their practices and as a tool for improving educative practices.

Keywords: museum, education, art, interpretation

1. INTRODUCCIÓN

Las prácticas educativas en los museos de arte, que de manera consciente o inconsciente ponen en juego las instituciones museísticas y que están determinadas por las diferentes concepciones de «arte» e «interpretación», han sido el objeto de nuestro estudio doctoral a través de la investigación de las políticas y prácticas implementadas en la

galería Tate Britain¹, de Londres. Una de las aportaciones de este estudio ha sido el diseño de un aparato metodológico que posibilite detectar y analizar, precisamente, la presencia de las ideas acerca del arte y la interpretación que sustentan los discursos y prácticas educativas de esta galería londinense.

Así, el presente artículo tiene por objeto presentar este aparato de análisis utilizado en nuestra investigación, en la creencia de que puede servir de modelo, abierto a ser modificado, para analizar discursos y prácticas educativas de otras instituciones. Lo hacemos animados por el convencimiento de que este tipo de estudios y análisis pueden ser herramientas útiles para ayudar a los museos a visibilizar los fundamentos que guían sus prácticas y a repensar su actividad, con el fin de realizar, si fueran necesarios, ajustes que contribuyan a la calidad de su oferta educativa.

2. MODELIZANDO LAS IDEAS DE ARTE E INTERPRETACIÓN

Tras haber hecho diferentes ensayos y observado atentamente tanto documentos como transcripciones de intervenciones en sala y entrevistas a responsables educativos y educadores, hemos detectado en estos datos analizados cuatro grandes maneras de concebir el arte y de interpretar las obras que se pueden dar, y habitualmente se dan, en contextos educativos. Las lecturas realizadas de textos provenientes diversos ámbitos, especialmente de la teoría e historia del arte, la estética y la filosofía, pero también de la educación artística, la museología, los estudios culturales y visuales o la pedagogía crítica nos ayudaron a enriquecer y a matizar esta clasificación y a ordenarla a partir de las aproximaciones más visualistas o perceptivas hasta las más vivencialmente complejas, tal y como las enunciamos seguidamente:

- La obra de arte como acontecimiento y representación visual, y la interpretación como identificación, reconocimiento y descripción.
- La obra de arte como mensaje a desvelar y la interpretación como descodificación.

¹ La hoy Tate Britain –anteriormente galería Tate original y la primera en ser establecida en 1897– forma parte, junto con la Tate Modern, la Tate Liverpool y la Tate St. Ives, de la red de galerías Tate del Reino Unido, en las que se expone la colección de arte británico más amplia a nivel mundial.

- La obra de arte como hecho intelectual, histórico y cultural, y la interpretación como oportunidad para la reflexión, crítica cultural o la comprensión crítica.
- La obra de arte como materialización de una experiencia y la interpretación como cruce de experiencias y oportunidad para la construcción identitaria.

A continuación, resumiremos las principales características de estas cuatro maneras de entender el arte y la interpretación en contextos educativos, y presentaremos algunos de los datos encontrados al analizar los discursos y prácticas educativas de la galería Tate Britain que nos ayudaron a definir esta modelización.

3. CUATRO MODOS DE ENTENDER EL ARTE Y LA INTERPRETACIÓN. ANÁLISIS DE DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA GALERÍA TATE BRITAIN

206

3.1 LA OBRA DE ARTE COMO ACONTECIMIENTO VISUAL Y LA INTERPRETACIÓN COMO IDENTIFICACIÓN...

En los discursos y prácticas educativas de los museos aparecen con frecuencia reflexiones, expresiones y propuestas de aprendizaje que coinciden con una visión del arte como algo fundamentalmente visual y centrado en la representación, lo cual, en especial, da pie a valorar sus aspectos visibles, como por ejemplo, la belleza como su cualidad estética más importante.

En nuestro estudio sobre las prácticas de la galería Tate Britain encontramos varias veces este tipo de aproximaciones, como la que se aprecia en el siguiente fragmento, en el que una de las educadoras plantea a los alumnos la realización de un mosaico que dé como resultado algo *bonito*.

Now, a mosaic can be quite hard, ok? [...] I want to do something nice [...] And then you're going to make a beautiful mosaic on top of your drawing².

² «Ahora, un mosaico puede ser algo bastante difícil, ¿no es cierto? [...] Quiero hacer algo bonito [...] Y entonces, vas a hacer un mosaico hermoso encima de tu dibujo.»

Con frecuencia, esta concepción visualista se vincula con una segunda idea que considera que el valor supremo del arte es aspirar a representar lo más fielmente posible la naturaleza. Esto no es sorprendente ya que la concepción del arte que lo entiende como un acontecimiento básicamente visual y representativo está fuertemente arraigada en las sociedades occidentales. Es una concepción que tiene su origen en la Grecia clásica y desemboca en dos diferentes ideas decimonónicas del arte: por un lado la que lo entiende como el vehículo para la representación idealizada y canónica de la belleza y, por otro, la que entiende que su función suprema es la mimesis de la apariencia visual y que es la da pie a la estética europea del realismo naturalista que alcanzó su cenit en el siglo XIX.

Desde lo educativo resulta interesante que esta concepción del arte da lugar a una determinada manera de abordar la interpretación de las obras artísticas. Desde el punto de vista de la significación, la obra se concibe como autosuficiente (la obra es el eje sobre el que se articula la información y esta no necesita para llegar a nosotros más vehículo que la propia obra). La idea de que son los aspectos visuales de la obra los que nos pueden aportar toda la información que necesitamos para la comprensión de la misma queda puesta de manifiesto en el siguiente ejemplo de una entrevista realizada a uno de los educadores de la galería, que ilustra, además, muchas de las interacciones que se producen en nuestros museos:

207

[...] is the idea of getting to look and realize that you can work it out by looking to the image very often, rather than necessarily having to read all about it ³.

Desde esta forma de entender el arte y su exégesis, la observación se convierte en la habilidad fundamental para su interpretación porque puede dar cuenta de todo lo que de relevante o significativo podemos encontrar en la obra de arte. Por ello, la preocupación por «enseñar a ver» constituye, a menudo, uno de los ejes de las actividades de los museos y, en consecuencia, conlleva estrategias de acercamiento a la obra basadas fundamentalmente en la observación.

La presencia de esta idea de arte se pone de manifiesto en la cantidad de ideas, opiniones y expresiones, en las que para hablar del

³ «[...] es la idea de lograr ver algo y darte cuenta de que puedes encontrar una solución observando la imagen muy seguido, en vez de tener que leer todo sobre ella.»

trabajo educativo en salas se utilizan términos como *mirar* o *ver*. Muchos de estos casos nos hablan de estrategias de acercamiento en las que la observación de los aspectos visuales de la obra tiene como objetivo interpretativo la identificación de la semejanza entre lo presentado en la obra y la realidad del mundo físico, apoyándose en el criterio de semejanza visual formal. Son sintomáticas de este enfoque las preguntas del estilo *¿Qué ves? ¿Qué te hace afirmar eso? ¿Reconoces algo?*, o expresiones similares que se utilizan profusamente en las actividades educativas.

En nuestro estudio detectamos este enfoque visualista también tras los ejercicios dirigidos a la identificación de los aspectos formales, compositivos, matéricos, procesuales y técnicos de las obras.

Un aspecto interesante a observar en estos modelos de arte e interpretación que se pueden dar en los enfoques educativos de los museos, es el del papel que se otorga al espectador en sus prácticas y actividades. El análisis de expresiones vertidas por educadores y responsables, tanto en entrevistas como en las actividades de sala, nos permitieron detectar diferentes posiciones. Entre ellas encontramos algunas claramente vinculadas a esta concepción visualista de las artes, incluso cuando se pretenden distintas a ella. Por ejemplo, el siguiente fragmento en el que uno de los educadores habla de la subjetividad del espectador pero la reduce a una mera selección de tipo perceptivo:

208

*You start with the personal responses to watch what is relevant in the work you are looking at, but it is still coming from them, if they notice the bird in the sky you speak about the bird in the sky*⁴.

3.2 LA OBRA DE ARTE COMO MENSAJE A DESVELAR Y LA INTERPRETACIÓN COMO DESCODIFICACIÓN

Más allá de la pura presencia de la obra de arte, que se manifiesta en su visualidad, en los discursos y prácticas educativas de los museos se puede encontrar una concepción de ella que la entiende como expresión de un mensaje o idea. Por esta razón, en nuestro aparato metodológico definimos una manera de entender el arte no ya como

⁴ «Comienzas con las respuestas personales para ver qué es lo relevante en la obra que estás observando, pero sigue viniendo de ellos: si ellos notan un pájaro en el cielo, tú hablas del pájaro en el cielo.»

representación visual sino como una forma de comunicación, como medio de expresión de sensaciones, conceptos y emociones. El fundamento teórico está dado por las ideas expresionistas que tuvieron su origen en el romanticismo y que planteaban que la obra es la expresión de un autor, y por las posturas que, durante el siglo XX, extendieron la metáfora lingüística a otros ámbitos de la cultura, analizando el arte como algo análogo al lenguaje y la obra de arte como un texto que comunica significados.

En los discursos educativos sobre el arte a menudo se utilizan expresiones que transmiten una visión filolingüística del hecho artístico, por ejemplo, cuando se hace referencia al «lenguaje visual» y sus «códigos» o «vocabularios» o cuando se habla de «comunicar» o «transmitir».

Por otra parte, cuando el arte se concibe como comunicación, el interés de la exégesis se desplaza de la realidad comunicada al creador y a la propia acción comunicativa, a la manera en la que las producciones artísticas formalizan y transmiten ideas, sentimientos o emociones. Así, la interpretación se entiende como un proceso menos conectado a lo sensorial o mediado por la percepción, porque ninguna obra ofrece todos los elementos para ser comprendida desde sí misma.

209

Desde esta perspectiva, la apariencia no se considera como el mensaje de la obra sino como la vía de penetración que nos franquea la entrada al significado. Así se entiende en el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una de las responsables del Departamento de Educación de la galería, donde la educadora propone a los estudiantes que vayan un paso más allá de la descripción y manifiesta que la observación de los aspectos visibles de la obra hará que *aparezca* el significado de la misma, esto es, que se manifieste lo que estaba oculto.

*And simply by asking visitors, whether they are children or teacher, to come up with one or two key words to describe this, and little by little you see the meaning of the work appearing*⁵.

Esta manera de entender la interpretación se aprecia también cuando al hablar de arte, educación e interpretación se utilizan expresiones como «descubrir» «decodificar» o «leer», que entienden la interpretación como algo más que ver, como buscar los contenidos tras la

⁵ «Y simplemente pidiéndoles a los visitantes, se trate de niños o profesores, que propongan una o dos palabras clave para describir esto, poco a poco verás aparecer el sentido de la obra.»

apariencias y que implican la creencia de que las obras de arte contienen mensajes o significados intrínsecos cuya capacidad de existencia es independiente de las relaciones accidentales que se establezcan. Una idea que suele aparecer refrendada por otras expresiones que nos hablan de «los mensajes que hay en la obra», «su contenido», etcétera.

Partir de la convicción de que las obras tienen significados que se pueden encontrar implica también aceptar la existencia per se de ciertas interpretaciones mejores que otras, incluso de interpretaciones correctas e incorrectas. Así lo explicitaron en algún momento las personas entrevistadas:

And sometimes there is a very direct, precise way of understanding the work, especially in Victorian paintings ⁶.

Asimismo, todas estas asunciones con relación a la obra de arte y su interpretación determinan nuevas formas de enfocar el acercamiento a las obras de arte en contextos educativos. Los educadores ya no deben solo incitar a mirar y guiar la observación de los espectadores, sino conseguir que los espectadores especulen sobre lo que la obra significa o simboliza.

210

Además, partir de una visión filolingüista del arte implica que, aunque la mirada sigue siendo fundamental para la interpretación, la lectura toma un nuevo matiz, imponiendo límites a las capacidades naturales del espectador y haciendo necesario el recurso a otras fuentes de información que no sean las exclusivamente sensoriales. Porque, desde el punto de vista de la significación, las obras ya no ofrecen todos los elementos para ser comprendidas en sí mismas, no tienen significados auto-evidentes; las obras implican más que lo que enseñan y para interpretarlas o entenderlas es necesaria la información. Así se explica en un documento de la galería londinense:

Why interpret: It reflects Tate's belief that works of art do not have self-evident meanings and that Tate has an obligation to provide accurate, accessible and stimulating information about its collections and displays ⁷.

⁶ «Y a veces existe una forma directa, precisa de entender la obra, especialmente las pinturas de la época victoriana.»

⁷ «¿Por qué interpretar?: refleja la creencia de la Tate de que las obras de arte no tienen sentidos auto-evidentes y de que la Tate tiene la obligación de proveer información precisa, accesible y estimulante acerca de sus colecciones y exhibiciones.»

Para poder leer no basta con ver, sino que es preciso complementar la información que proporcionan los sentidos con otras informaciones que procuran los expertos, los mediadores, etc. Por esta razón, en comparación con el posicionamiento anterior, cuando se trabaja desde esta perspectiva del arte y la interpretación, los educadores ofrecen información y propician el establecimiento de las relaciones entre esa información y lo que la obra nos presenta, para ayudar a descodificar el mensaje, o mensajes que la obra porta. Una idea que explica el siguiente fragmento de la entrevista a uno de los educadores del museo de arte que nos ocupa:

*I think is still valuable, to have some background knowledge to bring to the piece, is all about learning to read it, isn't it?*⁸

Sin embargo, en las actividades educativas de la galería que asumen estos presupuestos pudimos ver que, a menudo, tras haber dado a los alumnos las herramientas necesarias y haberlos guiado para que encuentren o descodifiquen los significados, estos no consiguen desvelar los supuestos mensajes y los educadores terminan comunicando a los alumnos la interpretación «correcta» de la obra.

Todas estas creencias que sobre el arte y la interpretación agrupamos bajo esta categoría de análisis implican un cierto modelo de espectador cuya aportación necesariamente debe considerarse, o ser, algo más compleja que la mera selección perceptiva que se da en la categorización anterior, puesto que su respuesta es, al menos, una respuesta informada. Sin embargo, en cuanto a la aportación del espectador para la interpretación la situación no varía tanto, ya que su función es la de encontrar, descubrir significados prescritos, y no la de construirlos. Una concepción del papel del espectador que queda aclarada en los siguientes fragmentos de una entrevista:

*[...] Like that, they really reach a very high level of interpretation of the works. And you can see and feel that the children have understood what it's about. [...] So it's all about [...] understanding the content of the work*⁹.

⁸ «Creo que todavía es valioso tener algo de conocimiento general para agregar a la pieza. Todo se trata de aprender a leer, ¿no es así?»

⁹ «[...] Así, alcanzan un nivel muy alto de interpretación de las obras. Y puedes ver y sentir que los niños han entendido de qué se trata. [...] Así que todo se trata de [...] entender el contenido de la obra.»

En realidad, dentro de este posicionamiento, la obra como fuente y criterio para la exégesis pierde importancia en beneficio de otras interpretaciones, bien sean las de expertos, las del propio autor o las de los educadores que también dirigen hacia cierto nivel de mensaje en la obra. Pero el espectador sigue quedando en un segundo plano en el acto de interpretación.

3.3 LA OBRA DE ARTE COMO HECHO INTELECTUAL Y CULTURAL Y LA INTERPRETACIÓN COMO OPORTUNIDAD PARA LA REFLEXIÓN Y LA CRÍTICA CULTURAL

Además de las concepciones de arte que enfatizan su función mimética o que enfocan sobre su dimensión comunicativa, en los discursos y prácticas educativas de los museos aparecen con frecuencia reflexiones, expresiones y propuestas de aprendizaje que coinciden con una idea de arte en la que se enfatiza la vinculación que el hecho artístico tiene con el sistema cultural en el que nace o se consume. En realidad, esta es una idea que toma fuerza durante la segunda mitad del sigloXX, cuando crece una nueva conciencia que sitúa el estudio de la actividad estética humana dentro de un marco social y cultural más amplio.

212

El arte se puede entender así como sistema cultural (Geertz, 1994), como un hecho que toma los significados de la cultura y que comunica significados sobre la cultura. Desde esta perspectiva las obras de arte son concebidas como relatos culturales, como mediadoras de representaciones sociales sobre el poder, la religión, las relaciones sociales, la belleza, el cuerpo, etcétera.

El arte se puede definir como un hecho histórico y cultural y un producto de la reflexión intelectual de los artistas, tal y como lo hace uno de los manuales educativos analizados en el estudio de caso de la galería Tate Britain de Londres:

*These strategies are in line with the National Curriculum, which demands that art be an intellectual, cultural and historical activity as well as a visual practice*¹⁰.

Las obras de arte se entienden, por lo tanto, como producciones para ser pensadas más que para ser simplemente vistas. La interpreta-

¹⁰ «Estas estrategias están alineadas con el currículo nacional, el cual exige que el arte sea una actividad intelectual, cultural e histórica, además de una práctica visual.»

ción ya no se entiende como descripción o descubrimiento, sino como una respuesta informada y reflexiva en la que el espectador toma parte activa, como se asume en uno de los manuales educativos recién mencionados:

*An interpretation of an artwork is an informed response in which judgement-making skills are learned and refined through reflection and questioning, drawing on pupils' life experiences*¹¹.

Esta concepción comporta otras asunciones con relación a las cuestiones fundamentales sobre la interpretación, como las referidas a dónde reside el significado o a la legitimidad y autoridad en la interpretación. Por ejemplo, conlleva un tipo de exégesis que tiene su origen en la idea de que los significados de las obras de arte no son inmanentes al objeto artístico, sino que toman sentido de las propias conexiones de los signos artísticos con el sistema en el que interactúan y son generados por los usuarios de las obras. Una idea que se puede encontrar en algunos de los textos y entrevistas analizados:

*The artwork cannot exist in isolation: we can generate meanings by examining when, where and by whom the work was made, but these are not our only contexts [...]. As soon as it enters the public realm, the artwork accumulates layers of meaning that increase and expand over time*¹².

213

Por lo tanto, en consonancia con las ideas que tienen su origen en la semiótica posestructuralista de Umberto Eco (1985) o Roland Barthes (1980; 1993, pp. 142-148), la obra, posible de ser interpretada, puede dar pie a una pluralidad de significados, porque la interpretación es un proceso abierto que necesita de la cooperación del destinatario o espectador. Concepciones que tampoco fue difícil encontrar en los discursos educativos:

*[The artwork] It's open to any interpretation [...] No, there are no limits. –No limits– No, it's completely open ended*¹³.

¹¹ «La interpretación de una obra de arte es una respuesta informada en la cual las habilidades para formar opinión son cultivadas y refinadas a través de la reflexión y el cuestionamiento, nutriéndose de la experiencia de vida de los alumnos.»

¹² «La obra de arte no puede existir en soledad: podemos generar sentidos investigando cuándo, dónde y quién llevó a cabo la obra. Pero estos no son nuestros únicos contextos [...]. Tan pronto como entra a la esfera pública, la obra de arte acumula capas de sentido que se incrementan y expanden con el tiempo.»

¹³ «[La obra de arte] está abierta a cualquier interpretación [...] No, no hay límites. Sin límites. No, está completamente abierto.»

This notion that works of art can have multiple interpretations, created by the viewer, is an alternative to the traditional belief that an artwork has one «fixed» meaning ¹⁴.

De la misma manera, partir de una idea de interpretación que entiende que no existen significados intrínsecos a las obras, fuera de los generados por los usuarios, implica aceptar que no puede haber criterios a priori que determinen cuál es una exégesis correcta y cuál no lo es. Por ello, desde esta forma de entender la interpretación se tiene que admitir que nadie tiene, en exclusiva, la autoridad o legitimidad para la construcción de significados.

En relación con esta cuestión y siguiendo los planteamientos que vienen haciéndose, en los últimos años, desde la llamada museología crítica, algunos profesionales de los museos y de la educación en museos cuestionan el papel de las instituciones del arte como forjadoras de significados (Padró, 2005, pp. 137-152) y consideran que los significados son «plurales, en vez de singulares, abiertos a la negociación, diversos en vez de unificados, y legítimamente subjetivos» (Hooper-Greenhill, 1999, p. 70).

214

Cuando estas ideas sobre el arte y la interpretación se trasladan a un contexto educativo como el de las salas de un museo, influyen en los objetivos y estrategias didácticas que se ponen en marcha para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, se defiende la adopción de modelos de educación activos, fundamentalmente basados en el debate y la discusión, que posibilitan la reflexión y la participación del espectador en la construcción del aprendizaje y de los significados sobre las obras de arte. También encontramos opiniones en esta dirección:

The nature of the educational experience in a gallery should be active, with a focus on discussion and debate as the primary modes of developing interpretations of the artworks on display ¹⁵.

¹⁴ «Esta noción de que las obras de arte pueden tener múltiples interpretaciones, creadas por el que observa, es una alternativa a la creencia tradicional de que una obra de arte tiene un significado “fijo”.»

¹⁵ «La naturaleza de la experiencia educativa en una galería debería ser activa, enfocada en la discusión y el debate como los modos principales para desarrollar interpretaciones de las obras de arte en exhibición.»

Los objetivos educativos de las actividades ya no se limitan al desarrollo de habilidades de observación o al aprendizajesobre la obra y sus mensajes instituidos, sino que consideran las obras y la visita al museo como una oportunidad para la reflexión y la crítica cultural, o para la comprensión crítica de las obras y su contexto.

Por esta razón, se propone un tipo de aproximación a las obras de arte que tenga en cuenta todas sus dimensiones, no solo las estéticas, sino las sociales, económicas, políticas, etc., adquiriendo especial importancia los aspectos contextuales, dado que las obras de arte se entienden como producciones culturales. Esta idea aparece reflejada en el siguiente fragmento analizado:

*We can also relate the work to other fields and disciplines: politics, social history, science and the broader visual culture may all provide useful ways of thinking about the work*¹⁶.

Este enfoque tiene sentido desde una perspectiva como la del antropólogo Clifford Geertz (1994), quien, como ya se dijo, entiende el arte como un sistema cultural que interactúa con otros sistemas culturales y por ello considera necesario «situar el arte en el contexto de esas otras expresiones de la iniciativa humana» (religión, moralidad, ciencia, comercio, tecnología, política diversiones, etc.), entendiendo que no se puede permitir que la interpretación de las obras de arte ignore el resto de la vida social, ya que las formas artísticas, «se originan en una sensibilidad característica en cuya formación participa el conjunto de la vida» (Geertz, 1994, p. 122).

Además, se asume una idea amplia de contexto que incluye tanto los aspectos del contexto de producción como los del contexto de uso. Desde este punto de vista, en las actividades educativas de un museo se considera interesante analizar críticamente la institución museística como generadora de significados y la relación entre poder y saber que en ella se da. Se juzga conveniente fomentar la reflexión sobre quién habla, en qué circunstancias, por quién y cómo (Giroux, 1997, en Padró 2005, p. 149) para entender las voces y hechos que el museo privilegia y las que se silencian u omiten.

¹⁶ «También podemos conectar la obra con otros campos y disciplinas: política, historia social, ciencia y la más amplia cultura visual, todas pueden proveer caminos provechosos para pensar la obra.»

Desde este punto de vista en el que el contexto de la obra toma tal relevancia, la utilización de información será central para trabajar la interpretación de las obras de arte, porque es de la relación que se establece entre ella y la propia obra donde se crean los significados, lo que no ocurre cuando se parte desde otros posicionamientos, ya que en ellos la interpretación y la mediación no suelen resultar tan imprescindibles o, incluso, se consideran desaconsejables.

Introduciendo información en las prácticas educativas se consigue que la autoridad en la interpretación sea compartida y no caiga únicamente en manos del espectador, y que este pueda tener experiencias que sean tanto culturalmente responsables como personalmente significativas (Barrett, 2000, pp. 5-19; Hubard, 2007, pp. 17-23; Lachapelle, Murray y Neim, 2003, pp. 79-98; Lankford, 2002, pp. 140-153; Meszaros, 2007a, pp. 17-22, 2007b, pp. 16-21).

El trabajo educativo en torno a una concepción culturalista y crítica del arte busca, asimismo, que la información y las voces que se introduzcan en el proceso de enseñanza sean diversas y plurales. En este sentido, suele ser común encontrar opiniones que defienden la introducción de información desde perspectivas críticas, como las que provienen de posicionamientos feministas y poscolonialistas, para trabajar contenidos de género, raza y clase social. Esta idea se defiende desde posturas que vinculan la museología crítica y la pedagogía crítica (Padró, 2005, pp. 137-152) y también en ocasiones la hemos encontrado en los textos y entrevistas analizadas en la Tate Britain:

216

*[...] and the fact that it says that your own first initial response is valid, and the fact that you have to think on how your personal response is influenced, it is interesting, by my age or my gender or my politics, all of that*¹⁷.

Al fin y al cabo, el tipo de prácticas de abordaje de las obras de arte que se pueden reunir bajo esta concepción del arte y la interpretación son acordes a las que se proponen desde las posturas críticas de educación museística, que defienden el desarrollo de prácticas que dan pie a la construcción de múltiples conocimientos e interpretaciones y que alienten la interacción y negociación de narrativas diversas (Barrett,

¹⁷ «[...] y el hecho de que diga que tu respuesta inicial es válida, y el hecho de que tengas que pensar en cómo tu respuesta personal se ve influenciada, es interesante, por mi edad, mi género o mi posición política, todo eso.»

2000, pp. 5-19; Garoian, 2001, pp. 234-248; Hooper-Greenhill, 1992; McLean, 1999, pp. 83-108; Padró, 2005, pp. 137-152; Reese, 2003, pp. 33-39; Roberts, 1997, Wallach, 1998).

Todas estas opiniones sobre el arte, la interpretación y la mediación están acompañadas por una nueva concepción sobre el papel del espectador en el proceso de aprendizaje y, especialmente, en la construcción de significados. Una concepción que conlleva que la aportación del espectador adquiera una complejidad especial y mayor importancia.

A partir de la década de 1970 muchos investigadores y educadores han defendido que el espectador tome protagonismo en la construcción de significados (Mayer, 2005), y han abogado por prácticas que involucren al visitante con las obras de manera personal y crítica. También en la galería londinense hemos encontrado múltiples ejemplos de esta manera de pensar.

Para fomentar esta participación del espectador se utilizan diferentes estrategias. Por ejemplo, partir de las respuestas personales de los alumnos en el proceso de construcción de significados, un principio que entronca con la teoría constructivista del aprendizaje la cual afirma que la construcción de significados debe partir de los conocimientos, valores y creencias previas del alumno. En estos términos se posiciona otro de los textos analizados:

Making the personal approach as the first framework for looking is a principle located within constructivist learning theory which posits that the construction of meaning depends on the prior knowledge, values and beliefs of the viewer, who finds points of connection and reference between these aspects of themselves and the artwork¹⁸.

Sin embargo, frente a una tendencia en educación museística que se ha desarrollado durante los últimos años y que enfatiza la idea de que la interpretación individual del espectador es el mejor resultado del encuentro museístico con las obras de arte, desde esta concepción

¹⁸ «Hacer del acercamiento personal la primera referencia conceptual para la observación es un principio ubicado dentro de la teoría pedagógica constructivista, la cual postula que la construcción de sentido depende del conocimiento, de los valores y de las creencias previas que tuviera el observador, quien encuentra puntos de conexión y referencia entre estos aspectos de sí mismo y la obra de arte.»

culturalista del arte y la interpretación, el trabajo con los alumnos no se debe limitar a la expresión de unas primeras respuestas personales (Lankford, 2002, pp. 140-153; Meszaros, 2007a, pp. 17-22, 2007b, pp. 16-21). En concordancia con la pedagogía crítica, teniendo en cuenta las respuestas de los visitantes, el proceso de interpretación de las obras de arte se debe dirigir hacia una investigación más analítica y crítica, utilizando como estrategia, por ejemplo el análisis, puesta en duda y enriquecimiento, con otro tipo de informaciones, de las respuestas de los espectadores, tal y como se defiende también en algunos de los datos analizados en la galería de Londres:

*However, while personal responses can provide a fertile ground for exploring an artwork, they should be questioned and extended if they are to become more than just personal associations*¹⁹.

3.4 LA OBRA DE ARTE COMO EXPERIENCIA Y LA INTERPRETACIÓN COMO CRUCE DE EXPERIENCIAS Y OPORTUNIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

218

La obra de arte puede ser vista no solo como portadora de un mensaje o como oportunidad para pensar, sino como el reflejo, materialización o condensación de una experiencia, entendiendo como experiencia el cúmulo de las circunstancias personales, culturales, etcétera, del artista que se concitan en la obra. Rastreando opiniones cercanas a esta idea en los datos recogidos en la galería Tate Britain, encontramos el siguiente fragmento:

*Art and the idea of the artist today: One way to grasp the idea of the contemporary artist is to think of them as a researcher of life in the early twenty-first century, responding to the diverse phenomena of everyday life. Some artists focus on social, political or economic themes such as globalisation, migration and cultural exchange, while others ask more intimate questions about human relationships, memory, life and death*²⁰.

¹⁹ «Sin embargo, aun cuando las respuestas personales pueden proveer un terreno fértil para explorar una obra de arte, deberían ser cuestionadas y ampliadas si han de transformarse en algo más que asociaciones personales.»

²⁰ «Arte y la idea de artista hoy: un camino para entender la idea de artista contemporáneo es pensar en él como investigador de la vida en los comienzos del siglo XXI respondiendo a los fenómenos de la vida cotidiana. Algunos artistas se enfocan en temas sociales, políticos o económicos tales como globalización, migración e intercambio cultural, mientras que otros plantean preguntas más íntimas sobre las relaciones humanas, la memoria, la vida y la muerte.»

Esta concepción de arte se puede vincular a la teoría estética del filósofo pragmatista John Dewey (1987) quien a mediados del siglo pasado, frente a la espiritualización del arte que lo identificaba como algo ajeno a la cotidianidad del resto de los humanos, trató de unirlo a la vida, entendiéndolo no como un objeto sino como una actividad experiencial, tanto en su producción como en su recepción.

Desde este punto de vista, el arte se concibe como un hecho no solo dirigido a la contemplación o a la reflexión intelectual, sino como un acontecimiento capaz de generar experiencias. Por esta razón, los autores que comparten esta noción del arte (Agirre, 2000; Shusterman, 2002) defienden una concepción de interpretación como la comprensión que surge del cruce de las experiencias que se condensan en torno a la obra, esto es, el cruce de la experiencia del creador con la del usuario de la obra de arte. Una idea de interpretación que explica Dewey cuando afirma que las «imágenes y emociones (propias) se unen también a un objeto, y... se funden con la materia del objeto» (Dewey, 1987, p. 280).

La experiencia es catalizadora del acto de comprensión, la obra toma sentido solo si conecta con el espectador. Esto supone que el significado de la obra no reside en ella misma sino en la chispa que se crea, o en el choque que se da, entre la experiencia condensada en la obra y la experiencia del espectador. Así parece entenderlo una de las educadoras entrevistadas:

219

[...] is about looking but is also about making it relevant, bringing those things to life, getting them to think of those things out of a conversation and doesn't mean anything if it doesn't relate to you and your personal experience ²¹.

Desde este criterio de valor, radicalmente experiencial, se deduce que no se pueden fijar permanentemente ni los valores estéticos ni los significados de las obras. Por esta razón, si se trabaja a partir de este punto de vista no se imponen límites a la producción de significados, no se supone que haya, per se, interpretaciones más legítimas que otras.

Cuando se aplica esta concepción del arte y la interpretación en un contexto educativo como el de un museo, el espectador se convierte

²¹ «Se trata de mirar pero también se trata de hacerlo relevante, de darles vida a esas cosas, de lograr que piensen en ellas a partir de una conversación, y que no significan nada si no se relacionan contigo y con tu experiencia personal.»

en el eje central de la acción mediadora y del proceso de interpretación de las obras. Esta idea que ha ido ganando adeptos, por ejemplo, la educadora Lisa Roberts, quien valora que en los últimos años se haya legitimado la experiencia personal como fuente de significado, diferente pero no menos válida que el conocimiento curatorial (Roberts, 1997). En la galería Tate Britain también encontramos un interés por legitimar las interpretaciones y los sentimientos de los espectadores hacia las obras de arte frente a las interpretaciones tradicionales:

But I also think there are contexts where the objective is to allow whoever your audience or your viewer is that their opinion is valid too. And in that context what you don't want to do is set up a hierarchy, set up a situation where this response is more authentic than that one²².

Es el espectador quien debe dar vida a la experiencia que está condensada en la obra, convirtiéndose así en copartícipe en la producción de significado. La fuente fundamental para la interpretación de la obra de arte será toda la experiencia del espectador, su experiencia vital, anímica y cultural, no solo sus concepciones.

220

El punto de partida es, en el acto de mediación educativa, el eco que la obra produce en el espectador y la acción formativa persigue la emergencia de tales resonancias así como la implicación personal mediante apelaciones directas a experiencias culturales y emocionales de los espectadores. En el estudio de caso encontramos fragmentos que defienden, por ejemplo, que sean las experiencias personales y sociales de los espectadores el punto de partida a la hora de pensar sobre las piezas expuestas en la galería.

All responses to works of art are conditioned by our different personal and social experiences. These cannot be ignored and should be our starting point when thinking about an artwork²³.

Por esta razón, en los discursos y prácticas educativas que comparten esta visión, es habitual encontrar verbos –como « enredar»,

²² «Pero también creo que hay contextos en los cuales el objetivo es validar la opinión de cualquiera que sea tu audiencia o tu espectador. Y en ese contexto lo que no quieres es establecer una jerarquía, establecer una situación en la cual una respuesta es más auténtica que otra.»

²³ «Todas las respuestas a las obras de arte están condicionadas por nuestras diferentes experiencias sociales y personales. Estas no pueden ser ignoradas y deberían ser nuestro punto de partida cuando pensamos en una obra de arte.»

«involucrar», «excitar»– que manifiesten una búsqueda de una interacción comprometida y vivencial del espectador con la obra. Estas posturas están en concordancia con las posiciones defendidas por pragmatistas como el propio Dewey (1987), Green (2005) o Rorty (1992), quienes reclaman que la comprensión no debe producirse solo a nivel analítico-cognoscitivo, sino que debe progresar hacia el nivel emotivo-estético.

Uno de los propósitos de esta forma de entender el arte, la interpretación y la mediación es que la experiencia de los visitantes esté sustentada en un mayor vínculo (personal) con la obra, que es lo que les permitirá construir sus propias interpretaciones y opiniones sobre la misma. Pero el objetivo final es que la actividad educativa permita repensarse a uno mismo a través de la obra de arte, una idea que resulta coincidente con la de quienes entienden, como Imanol Agirre que:

[...] el interés de la comprensión artística no reside tanto en su eficacia para proporcionar conocimiento sobre el «otro-productor», como en su poder para configurar identidad y desarrollar sensibilidad estética, transformando las experiencias ajenas en tomas de conciencia sobre la propia existencia (Agirre, 2000, p. 300).

221

Porque desde esta perspectiva del arte y la interpretación, el objetivo de la acción mediadora es resignificar la obras de arte desde la experiencia del espectador y a la vez resignificar su experiencia a través de la reflexión sobre la experiencia condensada en la obra. Al fin y al cabo se busca que, enfocando de esta manera la interpretación de las obras de arte, los espectadores se comprendan a sí mismos, se apropien de los condensados simbólicos que presentan las obras para utilizarlos en sus propios proyectos de construcción identitaria (Agirre, 2000; Rorty, 1992).

4. CONCLUSIONES

Somos conscientes de que nuestra modelización, como todo modelo teórico, tiende al reduccionismo, ya que la realidad siempre es mucho más densa, compleja e imbricada. Sabemos que el mapa nunca podrá ser el territorio representado porque, si lo fuera, perdería toda su fuerza pedagógica, es decir, no sería útil como representación.

Sin embargo, consideramos que estas cuatro narrativas sobre el arte y la interpretación del arte representan unas categorías convenien-

tes desde las que discutir la filosofía y trabajo educativo que se da en los museos y los valores y creencias en los que estos se basan.

Sabemos que, en la práctica, estas concepciones no son «aplicadas» de manera rígida y aislada de otras concepciones, de hecho, en muchos casos, son concepciones que, consciente o inconscientemente, aparecen con frecuencia entremezcladas.

Pero creemos que pueden ser útiles para ordenar la observación y mejorar la evaluación de prácticas educativas en museos, hacer a los educadores conscientes de los procesos que lideran y detectar teorías y currículo oculto que subyacen en estas prácticas. Además, este modelo de análisis puede ayudar a detectar faltas de correlación o incoherencias entre lo que el museo y sus educadores dicen hacer y lo que realmente se hace. En definitiva, consideramos que puede ser una herramienta para mejorar las prácticas educativas de los museos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGIRRE, Imanol (2000). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra (UPNA).
- BARRETT, Terry (2000). «“Studies” Invited Lecture: About Art Interpretation for Art Education», en *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, vol. 42, n.º 1.
- BARTHES, Roland (1980). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI.
- (1993). «La muerte del autor», en *Image, Music, Text*. Londres: Fontana Press.
- DEWEY, John (1987). «Art as Experience», en *Later Works of John Dewey. Vol. 10*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- ECO, Umberto (1985). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta Agostini.
- GAROIAN, Charles R. (2001). «Performing the Museum», en *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, vol. 42, n.º 3.
- GEERTZ, Clifford (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- GREEN, Maxine (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- HOOPER-GREENHILL, Eileen (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge*. Londres: Routledge.

- (1999). *The Educational Role of the Museum*. Londres: Routledge.
- (2004). «Changing Values in the Art Museum: Rethinking Communication and Learning», en Bettina M. CARBONELL (ed.) *Museum Studies. An Anthology of Contexts*. Londres: Blackwell.
- HUBARD, Olga (2007). «Productive Information: Contextual Knowledge in Art Museum Education», en *Art Education*, vol. 60, n.º 4.
- LACHAPELLE, Richard; MURRAY, Deborah y NEIM, Sandy (2003). «Aesthetic Understanding as Informed Experience: The Role of Knowledge in Our Art Viewing Experiences», en *Journal of Aesthetic Education*, vol. 37, n.º 3.
- LANKFORD, Louis (2002). «Aesthetic Experience in Constructivist Museums», *Journal of Aesthetic Education*, vol. 36, n.º 2.
- MCLEAN, Kathleen (1999). «Museum Exhibitions and the Dynamics of Dialogue», en *Dædalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, número titulado *America's Museums*, vol. 128, n.º 3.
- MESZAROS, Cheryl (2007a). «Interpretation and the Hermeneutic Turn», en *Engage 20. Strategic Interpretation*.
- (2007b). «Interpretation in the Reign of “Whatever”», en *Muse. The Voice of Canada's Museum Community*, vol. 25, n.º 1. Disponible en: <http://25538.wvs.magma.ca/media/Pdf/Muse_Feature/2007/muse_1-2.07_E.pdf>.
- PADRÓ, Carla (2005). «Educación artística en museos y centros de arte», en Ricard HUERTA y Román DE LA CALLE (eds.) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València PUV).
- RORTY, Richard (1992). «El progreso del pragmatista», en Umberto ECO y OTROS. *Interpretación, sobreinterpretación*. Nueva York: Cambridge University Press.
- REESE, Elizabeth B. (2003). «Art Takes Me There: Engaging the Narratives of Community Members through Interpretative Exhibition Processes and Programming», en *Art Education*, vol. 56, n.º 1.
- ROBERTS, Lisa (1997). *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press.
- SHUSTERMAN, Richard (2002). *Estética pragmatista: viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books.
- WALLACH, Alan (1998). *Exhibiting Contradiction. Essays on the Art Museum in the United States*. Amherst: The University of Massachusetts Press.

ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO

Celso F. Favaretto *

SÍNTESE: Hoje, é imperativo recolocar o tema da função da arte na educação, tanto nas instituições escolares como em atividades culturais de museus, institutos e fundações, tendo em vista a dificuldade de se manter a ideia de formação, derivada da *Bildung*, como fundamento de concepções e práticas educativas. Consideramos que o essencial é o acesso à experiência estética a partir do contato com a atitude e o trabalho dos artistas, portanto, como pensar e propor as mediações estratégicas para compatibilizar os dois termos da equação: educação e arte? Tanto se partimos das obras de arte tradicionais e modernas, como da generalização estética contemporânea – inclusive a determinada pela indústria da cultura e garantida pelo sistema e pelo consumo –, as propostas sobre a relação entre arte e educação, consensuais até pouco tempo, vinculadas ao ideal de formação, não satisfazem mais as expectativas de uma educação que enfrenta a heterogeneidade do saber, da sensibilidade e da experiência contemporânea. Desta maneira, os princípios do talento e da criatividade, até agora hegemônicos, que informavam sobre as concepções e práticas da arte na educação, demonstram-se insatisfatórios. Entretanto, ainda não está claro o que pode ser associado a eles para se superar as dificuldades atuais.

Palavras-chave: arte contemporânea; experiência estética; educação como transformação; mito da criatividade.

ARTE CONTEMPORÂNEO Y EDUCACIÓN

SÍNTESIS: Actualmente es necesario replantear la función del arte en la educación, tanto en las instituciones escolares como en actividades culturales de museos, institutos o fundaciones. Pero sin perder de vista la dificultad de mantener la idea de formación, derivada de la *Bildung*, como una fundamentación de concepciones y prácticas educativas. Consideramos que lo esencial es acceder a la experiencia estética a partir del contacto con la actitud y el trabajo de los artistas. Entonces, ¿cómo pensar y proponer mediaciones estratégicas que compatibilicen los dos términos de la ecuación: educación y arte? Partiendo tanto de obras tradicionales y modernas, como de las generadas por la estética contemporánea –incluso aquella creada en la industria cultural y garantizada por el sistema y el consumo–, las propuestas para que se relacione arte y

225

* Universidade de São Paulo, Brasil.

educación, consensuadas hasta hace poco tiempo y vinculados de un modo u otro a un ideal formativo, no cumplen las expectativas de una educación enfrentada a la heterogeneidad del saber, de la sensibilidad y de la experiencia contemporánea. De este modo se demuestran insatisfactorios los conceptos sobre talento y creatividad que hasta ahora eran hegemónicos y que informaban sobre las concepciones y las prácticas del arte en la educación. Sin embargo, aún no está claro cómo pueden relacionarse esos conceptos con el fin de superar las dificultades actuales.

Palabras-clave: arte contemporáneo; experiencia estética; educación como transformación; mito de la creatividad.

CONTEMPORARY ART AND EDUCATION

ABSTRACT: Nowadays it is necessary to rethink the role of art in education at schools, museums, art institutes and foundations. However, we must not forget how difficult is to sustain the idea of formation, derived from the idea of *Bildung*, as the groundwork of educational ideas and practices. We think that the most important thing is to access the aesthetic experience by getting acquainted with the artists, their attitude and their work. So, how can we conceive and propose strategic mediations that can make compatible the two sides of the equation: education and art? Considering both traditional and modern works of art, such as those created by contemporary aesthetics –even those created within the cultural industry and guaranteed by consumption and the system–, the proposals to connect art and education that not long ago were widely accepted and that are in one way or other linked to a formative ideal, do not meet the expectations for developing an educative process that can deal with the heterogeneity of knowledge, sensitivity and contemporary experience. In this way, we will prove wrong the ideas of talent and creativity that, so far, were hegemonic and that informed about the concepts and practices in art education. However, it is still not clear how can these two concepts relate, in order to overcome current issues.

Keywords: contemporary art; aesthetic experience; education as transformation; creativity myth

Com frequência saem à tona interrogantes sobre a função da arte na educação. De modo inicial, só se pode responder de modo insatisfatório, pois se trata de perguntas pragmáticas. Não é possível ir direto ao assunto, pois o que está implícito é a crença no caráter formativo da arte, o que hoje não se tem claro e precisa ser devidamente justificado. De fato, fala-se no papel da arte na educação porque supõe-se a existência de um valor que vem de certa mitologia da arte, afirmada de muitas maneiras: pela ideia, instalada há bastante tempo entre as

reflexões sobre educação, de que a arte é componente essencial da formação humana e que isto deve ser garantido desde cedo; porque existe uma instituição, a escola, que garante a legitimidade da arte na educação; também, e de modo pregnante, porque desenvolveu-se uma demanda de mercado que recobre e infla a imagem cultural da arte. Mas, se há uma pergunta continuamente reiterada pelos educadores, é porque existe um problema, uma inquietação e alguma confusão sobre a composição ou intersecção dos dois termos da equação, educação e arte. A resposta a essa pergunta exige, pois, o entendimento daquilo que se determina na atualidade entre as duas práticas: a própria ideia de «formação».

Assim, é preciso fazer outras perguntas antes de se assumir as ideias consensuais que dizem respeito tanto à consideração – unânime – de que a arte tem uma função na educação, através do papel que desempenha, e de que ela é indispensável à formação integral do educando, quanto à própria maneira de se entender o que quer dizer arte e o que quer dizer formação, para que a suposta contribuição de uma à outra tenha a importância que se lhes atribui.

A suposição que está na base dessas atribuições provém da necessidade educativa de uma cultura estética inerente à concepção de educação como *Bildung*, como formação espiritual e cultural, gerada no horizonte das proposições da *Aufklärung*. O Espírito das Luzes funda-se, como se sabe, no desejo de esclarecimento, cujas fontes são a razão e a experiência, na tentativa de realização da razão no indivíduo e na história, tendo como finalidade a emancipação. Autonomia, liberdade e felicidade viriam da aposta na laicidade do conhecimento, na dessacralização dos valores religiosos e da crítica de todo tipo de preconceitos. Este espírito supõe a consideração fundamental da perfectibilidade do espírito, da unidade do gênero humano, da universalidade dos valores e do aprimoramento infinito do homem e do mundo.

Nesta perspectiva moral e política, a cultura estética é componente indispensável para a formação. Como diz Schiller, «é aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento, à conjunção de suas forças sensíveis e racionais, enfim, à união de dignidade moral e felicidade»¹, pois «é próprio do homem conjugar o mais alto e o mais baixo em sua natureza, e se sua dignidade repousa na

¹ M. Suzuki, «O belo como imperativo», in F. Schiller, *A educação estética do homem*. Trad. bras. R. Schwarz e M. Suzuli. São Paulo: Iluminuras, 1990, p. 19.

severa distinção entre os dois, a felicidade encontra-se na hábil supressão dessa distinção. A cultura, portanto, que deve levar à concordância, dignidade e felicidade, terá de prover a máxima pureza dos princípios em sua mistura mais íntima»². Também Marx, embora partindo de outra posição filosófica, diz nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, ao propor uma «educação dos cinco sentidos», que a arte é condição de humanização porque «os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam [pela arte] em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são ora desenvolvidos, ora produzidos. Porque não se trata apenas dos cinco sentidos, mas também dos sentidos ditos espirituais, dos sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, do sentido humano, do caráter humano dos sentidos que se formam apenas através da existência de um objeto, através da natureza tornada humana. A formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje»³.

228 Percebe-se como nas duas posições, de Schiller e Marx, em princípio tão distantes, porque se trata de perspectivas excludentes na interpretação da realidade, a formação visada pela educação reconhece a moral e a estética como domínios racionais, denunciando os limites da racionalidade científica unificadora e totalizante. Aliás, isto pode ser verificado nas justificativas e nos objetivos da valorização da arte na legislação do ensino básico brasileiro. A ênfase que a concepção de educação da atual Lei de Diretrizes e Bases coloca sobre a tecnociência, como princípio e requisito básico no saber, na sociedade e na cultura, é contrabalançada pelo «conhecimento da arte», compreendido como conhecimento «sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre a história e contextos na sociedade humana»⁴. Aquilo que aí se denomina «estética da sensibilidade» tem uma clara intenção de matizar os efeitos, na formação, no indivíduo e na cultura, dos excessos da racionalidade instrumental. A valorização da diversidade vem a par com o que foi caracterizado como «ética da identidade», voltada para a crítica «dos valores abstratos» da racionalidade instrumental moderna. É possível mostrar que tais ideias relevam dos pressupostos modernos, iluministas, de autonomia e emancipação.

² Schiller, *op. cit.*, p. 125.

³ Marx-Engels, *Sobre literatura e arte* Trad. port. Albano Lima. Lisboa: Estampa, 1971, p. 49.

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio *Idiomas, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e tecnológica, 1999, p. 90.

Estas considerações põem em relevo a necessidade de se pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos. Trata-se, mais precisamente, de se reconsiderar a ideia de formação derivada da *Bildung*, e de reexaminar as justificativas e os pressupostos da crença que afirma que a arte é componente obrigatório do processo educativo. Para isto, é preciso esclarecer qual concepção e práticas de arte suportam esta proposição. Trata-se, acima de tudo, de pensar estas questões sob a perspectiva da nossa atualidade, da qual somos contemporâneos, tendo, contudo, como referência, o pensamento da *Aufklärung*, pois ela ainda determina em grande parte o que somos, pensamos e fazemos hoje, mesmo que insuficiente para dar conta da indeterminação e do insuportável da experiência contemporânea⁵.

Assim, é preciso problematizar simultaneamente, segundo Foucault, a nossa «relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si como sujeito autônomo» – um modo de problematização, contudo, que não procede por efeitos de ultrapassamento, de superação e nem de progresso, mas antes, de reativação da atitude de crítica do permanente da atualidade, própria do ideal das Luzes, de tensionamento dos nexos entre passado e presente. Esta crítica é, diz ele, «genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método»⁶. Ou seja, ela se afasta da visada da universalidade, do transcendental, que é o horizonte onde se situa a ideia de *Bildung*. Contingência e imanência, historicidade, é o lugar desse pensamento da atualidade.

Como já foi assinalado anteriormente, é na aspiração à perfectibilidade, traço distintivo da espécie humana, capacidade do homem de se tornar melhor e de melhorar o mundo; é neste antropocentrismo do espírito das Luzes, que sobressai a importância da concepção, tornada dispositivo cultural-pedagógico, do ideal de formação. Como diz Lyotard,

⁵ Cf. M. Foucault, «O que são as luzes?», *Ditos & escritos III*/Trad. bras. Elisa Monteiro, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 335 e J. F. Lyotard, *O pós-moderno*. Trad. bras. Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986, p. XVII.

⁶ Cf. M. Foucault, *op. cit.*, p. 344 e 448.

«sabemos que em torno da palavra formação, *Bildung*, e, portanto, em torno da pedagogia e da *reforma*, joga-se na reflexão filosófica desde Protágoras e Platão, desde Pitágoras, uma partida maior. Partida esta que tem por pressuposto que o espírito dos homens não lhes é dado de maneira adequada e tem que ser re-formado [...]. A infância diz que o espírito não é dado. Mas que é possível sê-lo. Formar quer dizer que um mestre vem ajudar o espírito possível, à espera, na infância, a se cumprir. Conhece-se o círculo vicioso, entretanto: mas e o próprio mestre como se emancipa de sua monstruosidade infantil? Educar os educadores, reformar os reformadores: eis a aporia de Platão a Kant, e até Marx»⁷. Estão aí sugeridos o fascínio e as dificuldades desta concepção central da educação.

O que se quer dizer então é que, apesar de todo nosso empenho na educação como transformação, da nossa aposta no devir, o sentido metafísico de formação permanece. É certo que a *Bildung*, embora teleológica, implica a formação como processo. Formar é formar-se, supõe aprimoramento e engrandecimento do espírito. Nesta elevação espiritual, a formação implica ruptura com o imediato e a passagem do particular ao universal; um sair de si, um lançar-se para além de si. Formação supõe, então, realização de uma forma, um acabamento. É construção de uma forma interior – mental, psíquica, espiritual –, passagem da forma exterior a uma forma interior⁸. Esta concepção repousa sobre o pressuposto metafísico, de uma unidade da experiência, a unidade do sujeito que deve ser educado em vista de uma finalidade. Mas, apesar do fascínio e da eficácia deste dispositivo⁹ exatamente isto que é hoje questionado, juntamente com todos os valores de consenso, interrogando assim a própria ideia e a viabilidade desse sentido de formação.

Como se sabe, o debate sobre os limites da razão moderna, sobre as ambiguidades da modernidade artístico-cultural, enfatiza exatamente o esforço de manter, a todo custo, identidades e consenso, na política, no social, na arte e na educação, como uma maneira de se enfrentar a indeterminação e a incidência nos saberes e práticas dos efeitos da perda de unidade da experiência. Tal questionamento tem em vista afirmar uma concepção imanente da educação, em que a ideia de transformação

⁷ J. F. Lyotard. *O pós-moderno explicado à criança*. Trad. port. Tereza Coelho, Lisboa: Dom Quixote, 1987, pp. 119-120.

⁸ Cf. Rosana Suarez, «Notas sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural)», in *Kriterion* - Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, n.º 112, jul-dez., 2005, p. 192 e ss.

opõe-se à metafísica da formação. Ao contrário, portanto, de a educação significar a condução à forma de um sujeito constituído, trata-se agora da destituição, da deposição desse sujeito, garantia da unidade da experiência. Justamente neste deslocamento estaria a contribuição efetiva da arte.

Ética e estética são componentes inextrincáveis do processo ao qual se visa na formação, entendida mais propriamente, segundo Deleuze, como «processos, que podem ser de unificação, de subjetivação, de racionalização [...] e que operam em “multiplicidades” concretas, sendo a multiplicidade o verdadeiro elemento onde algo se passa»⁹. Mas os processos não são propriamente funções; «são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência de sua comunicação». Nega-se, assim, a universalidade implícita nos papéis, que derivam de uma concepção homogeneizadora de arte, com a valorização das singularidades, que deriva de uma concepção da arte como lugar de agenciamentos¹⁰.

É a admissão dos limites da racionalidade científica, que propõe a necessidade e a importância da moral e da estética como dimensões da razão, que contrabalançam a compulsão de saber, a compulsão de comunicar e de realismo. Sabemos que a arte é fonte de dissimulação, afirma a potência do falso, do artifício. Como diz Nietzsche, os homens inventaram a arte para não morrer de verdade. Mas, adverte Deleuze, para que a arte seja significativa é preciso que surja por «necessidade [...] do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha por prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade»¹¹. Estas proposições desligam o contacto com a arte, da criação, do aprendizado e da experiência estética, da pura fruição gratuita, que é a atitude com que ela aparece frequentemente quando sua função na educação é caudatária *dä Bildung* –em que se pensa a arte equivocadamente, como contrabalanço da racionalidade científica. Mas a contribuição, melhor dizendo, a resistência que vem da criação artística é de outra ordem. As artes da modernidade, nos limites da experimentação, provocaram a mutação do conceito, das formas, dos modos e das maneiras de evidenciação da arte, situando-se muito mais

⁹ G. Deleuze, *Conversações*. Trad. bras. Peter Paul Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992, p. 182.

¹⁰ *Id. ib.*, p. 183 e 188.

¹¹ Cf. G. Deleuze. «O ato de criação». Trad. bras. José M. Macedo *Folha de S. Paulo - Mais!*, 27/06/1999, pp. 4-5.

no horizonte do que não pode ser dito do que do dizer, afirmando que a arte não tem nada que ver com a comunicação. A arte não é um instrumento de comunicação e nisto está a sua resistência. Para Deleuze, esta resistência da criação deve-se ao fato de que ela é sempre estranha, pois «não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe», que não faz «em função de um povo por vir e que ainda não tem linguagem»¹². Eis aí o valor disruptivo da arte na educação, em que o aprendizado surge pelo espírito de investigação, pela interpretação dos signos da experiência¹³.

Assim pensando, a experiência da arte e a sua possível função na educação não está na compreensão e nem no adestramento artístico, formal, perceptivo, embora possa conter tudo isto. Considerando que a atitude básica da arte da modernidade, ao focar as experimentações na produção do estranhamento e no hermetismo, confundiu as discussões sobre a definição e o sentido da arte, pode-se dizer que o seu trabalho desligou o princípio pedagógico de que a arte na educação tem como função apenas promover o desenvolvimento da sensibilidade, pois é o que aparece valorizado nos discursos educacionais como um substituto da faculdade de conhecer, e que se torna uma espécie de inteligível confuso. A radicalidade moderna, emblematizada nas propostas das vanguardas, afirmou reiteradamente, das maneiras mais diversas, que o seu trabalho configurou-se como uma investigação sobre o sentido da arte, sempre repondo a pergunta: mas o que é mesmo a arte, já que o termo recobre coisas tão diferentes?

232

Na arte surgida dessa atitude, patente nas atividades contemporâneas, as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge através de dicções e timbres, nas formas não nos conteúdos; uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras da arte. E o que pode advir dessa maneira de pensar como matéria de ensino ou de aprendizado senão a concentração na especificidade e singularidade do trabalho dos artistas?

¹² *Id. ib.*

¹³ Cf. a propósito, Gilles Deleuze, *Proust e os signos*. Trad. bras A. C. Piquet e R. Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, p. 4.

Não custa lembrar a propósito, o que diz Lyotard: «Um artista, um escritor pós-moderno está na situação de um filósofo: o texto que escreve, a obra que realiza não são em princípio governadas por regras já estabelecidas, e não podem ser julgadas por regras já determinadas, e não podem ser julgadas mediante um juízo determinante, aplicando a esse texto, a essa obra, categorias conhecidas. Estas regras e estas categorias são aquilo que a obra ou o texto procura. O artista e o escritor trabalham, portanto, sem regras, e para estabelecer as regras daquilo que foi feito»¹⁴.

As artes da modernidade mostram que há um pensamento na arte. Mais precisamente, há um pensamento da arte, que é o pensamento efetuado pelas obras de arte. As obras de arte e a literatura, diz Rancière, são domínios privilegiados de efetivação de um inconsciente em que se flagra a existência «de certa relação de pensamento e de não-pensamento, de um certo modo, da presença do pensamento na materialidade sensível, do involuntário no pensamento consciente e do sentido no insignificante»¹⁵. Quer dizer: as produções artísticas são efeitos desse inconsciente estético que articulam relações de saber e de não-saber, do real e do fantasmático¹⁶, de modo sugestivo. Nesta linha, Lacan entende que «a arte poderia nomear o que não se deixa ver [...] pode aparecer como modo de formalização das irredutibilidades do não-conceitual, como pensamento da opacidade»¹⁷.

233

Nestas condições, como inscrever este entendimento da arte, pragmaticamente, aqui e agora, nas instituições educativas, particularmente em sala de aula? Como fazer com que os acontecimentos de linguagem, sensações, percepções e afetos, que se fazem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas, nos lugares e eventos sejam articulados como dispositivos, como agenciamentos de sentido irredutíveis ao conceitual, como outro modo de experiência e do saber? São os profissionais da educação com a arte que sabem responder a estas perguntas e falar do papel da arte na educação – o que, aliás, pode ser confirmado examinando-se as concepções e os muitos projetos e programas do ensino de arte à disposição, em livros e propostas elaboradas para redes

¹⁴ J. F. Lyotard, *op. cit.* p. 26.

¹⁵ Jacques Rancière. *L'inconscient esthétique*. Paris: Galilée, 2001, p. 11.

¹⁶ *Id. ib.*, p. 51.

¹⁷ Cf. Vladimir Safatle, in *O tempo, o objeto e o avesso- ensaios de filosofia e psicanálise*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp. 116-117.

públicas de ensino ou em outras instituições, como museus, exposições e escolas privadas. Mas, atenção, um requisito indispensável para aquele que ensina é que faça ele próprio o trajeto pela experiência da arte, simultaneamente como praticante, amador ou pensador das artes.

As ideias aqui expostas são tentativas de excitar a desconfiança nos modelos instituídos nas instituições educativas e que há muito tempo estão falhando no atrito das teorias com a experiência contemporânea das artes. Dentre os modelos em questão, o mais legitimado e mitologizado é o da criatividade, considerado o que melhor contemplaria a especificidade artística no ensino. A ênfase na criatividade é patente em todas as teorias pedagógicas modernas. Nos Parâmetros Curriculares brasileiros, por exemplo, pode-se ler: «a estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da própria experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática»¹⁸. Combinação das faculdades inatas da percepção e da imaginação, da sensibilidade e da imaginação¹⁹, criatividade implica originalidade e inventividade, duas categorias da modernidade artística.

234

Daí surgiram, como se sabe, as proposições sobre dispositivos que materializam-se no processo de ensino, focado em «competências» e «habilidades», estes verdadeiros postulados subjacentes ao ensino de arte, pois esta concepção viria a substituir a tradicional, ou acadêmica, que focava a possibilidade do ensino de arte no «talento» individual, porque a ideologia da criatividade é democrática, igualitária, é efeito de uma concepção da arte aberta a todos, pois a criatividade seria um potencial universal. Assim sendo, destinada a todos, a arte poderia ser ensinada e a criatividade transformada em habilidade através de projetos e programas. Este mito da criatividade, com a ênfase na invenção, é, portanto, problemático e vem sendo desconstruído. Evidentemente, não se trata de dizer que está sendo substituído por outro; o que está aí é o mesmo paradigma moderno, embora destituído da crença moderna na potencialidade e na eficácia transformadora da criatividade, da invenção, do novo e da ruptura.

¹⁸ PCN - *Ciências Humanas e suas Tecnologias* p. 21.

¹⁹ Cf. Thierry de Duve, «Quando a forma se transformou em atitude - e além». *Arte & Ensino*. Programa de Pós Graduação em Artes Visuais/Escola de Belas Artes/UFRRJ, Brasil, n.º 10, 2003, p. 93 e ss.

Perante estas considerações, longe do niilismo, o que está à nossa frente não é um suposto vazio, senão um vazio de ideal. O que está para ser feito, o que está sendo feito, é uma «paisagem desconhecida que é preciso configurar e decifrar»²⁰. A visão do contemporâneo implica a aderência às virtualidades da obscuridade do presente, às perguntas que interpelam o artista, o crítico, o educador e a vida²¹.

BIBLIOGRAFIA

- AGAMBEN, G. (2009). *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. bras. V. N. Honesko. Chapecó-SC, Argos.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília.
- DELEUZE, G. (1987). *Proust e os signos*. Trad. bras. A. C. Piquet e R. Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- (1992). *Conversações*. Trad. bras. P. P. Pelbart. São Paulo: Editora 34.
- (2003). *Deux Régimes de Fous*. Paris, Minuit.
- DUVE, Thierry de (2003). «Quando a forma se transformou em atitude», *Arte & Ensino*, n.º 10. Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes da UFRJ.
- FOUCAULT, M. (2000). *Ditos e escritos III*. Trad. bras. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- IANNINI, G. et al (org.) (2004). *O tempo, o objeto e o avesso- ensaios de filosofia e psicanálise*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LYOTARD, J. F. (1986). *O pós-moderno*. Trad. bras. Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro, J. Olympio.
- (1987). *O pós-moderno explicado às crianças*. Trad. port. Tereza Coelho. Lisboa: Dom Quixote.
- (1996). *Moralidades pómodernas*. Trad. bras. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus.
- MARX-ENGELS (1971). *Sobre literatura e arte*. Trad. port. Lisboa: Estampa.
- RANCIÈRE, J. (2001). *L'inconscient esthétique*. Paris: Galilée.
- SCHILLER, F. (1990). *A educação estética do homem*. Trad. bras. R. Schwarz e M. Suzuki. São Paulo: Iluminuras.

²⁰ Eduardo P. Coelho, «Para comer a sopa até o fim», *Journal do Brasil/Idéias/Ensaio*, Rio de Janeiro, 03/03/1991, p. 4.

²¹ Cf. Giorgio Agamben, «O que é contemporâneo?», *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. bras. V. N. Honesko. Chapecó - SC, Argos, 2009.

AUTORES / AUTORES

AUTORES

Abrantes, Pedro

Licenciado e doutorado em Sociologia, pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE-IUL). Desde 2002, tem participado em diversos projectos do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE), nas áreas de educação, juventude e desigualdades sociais. Em 2003, publicou *Os sentidos da escola* sendo co-autor de várias outras obras. Publicou onze artigos em revistas com avaliação científica, portuguesas e espanholas, e apresentou dezenas de comunicações em congressos, incluindo a sessão plenária na *XIII Conferencia de Sociología de la Educación* «Convergencias y divergencias en las reformas educativas: los casos de España y Portugal» (2008). Tem leccionado cadeiras como Sociologia da Educação, Políticas Educativas, Educação e Sociedade ou Planeamento e Avaliação em Educação, nas seguintes instituições: ISCTE-IUL, Universidade Aberta, Universidade de Lisboa, bem como as Escolas Superiores de Educação de Santarém e de Leiria. A sua pesquisa de doutoramento foi orientada por Rafael Feito Alonso, da Universidade Complutense de Madrid, implicando um ano de trabalho na capital espanhola. Colabora regularmente com o Ministério da Educação, tendo participado na avaliação externa de 18 agrupamentos de escolas na região de Lisboa, bem como na concepção de referenciais e na formação dos técnicos para o programa Novas Oportunidades. Actualmente, encontra-se a desenvolver a sua pesquisa de pós-doutoramento sobre educação e mobilidade social no espaço iberoamericano, incluindo uma estância de investigação no Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, na Cidade do México.

239

Agirre, Imanol

Doctor por el Departamento de Filosofía de los Valores y Antropología Social de la Universidad del País Vasco, España. Diplomado en Profesorado de EGB y licenciado en Filosofía por la misma universidad.

Ejerce su actividad docente como profesor titular de Didáctica de la Expresión Plástica en el Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra. Como investigador ha dirigido y tomado parte en varios proyectos nacionales e internacionales. Autor de obras como *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación* ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras. En la actualidad, compagina su investigación sobre nuevas perspectivas teóricas para la educación artística con la aplicación inmediata de las mismas en contextos educativos, tanto escolares como extraescolares.

Arriaga Azcarate, Amaia

Licenciada en Historia del Arte por la Universidad del País Vasco, España. Su tesis «Conceptions of Art and Interpretation in Educational Discourses and Practices at Tate Britain in London», leída en el año 2009, se hizo acreedora de la mención «Doctor Europeo» por la Universidad Pública de Navarra, donde en la actualidad trabaja como profesora del área de Didáctica de la Expresión Plástica, impartiendo clases a alumnos de Magisterio.

240

Ha adquirido su experiencia profesional desarrollando funciones en los departamentos de educación de diferentes museos, entre los que se encuentran el Solomon R. Guggenheim de Nueva York y La Fundación Museo Jorge Oteiza de Alzuza. Sus líneas de investigación se centran en la colaboración entre escuelas y museos y la cuestión de la interpretación de la obra de arte en educación artística. Es miembro del equipo de investigación Edarte dirigido por el doctor Imanol Agirre.

Benavidez Ormaza, Verónica

Obtiene su título de Matemática en la Universidad Máximo Gorky, Jarkov, Ucrania, cuenta con un doctorado en Planificación e Investigación Educativa por la Universidad Técnica Particular de Loja y es titulada como Especialista en Consultoría Educativa por la Universidad del Azuay, Cuenca, estas dos últimas casas de altos estudios en Ecuador. Cuenta, asimismo, con dos maestrías, una en Ciencias Físico Matemáticas también por la universidad mencionada en primer término y otra en Desarrollo de la Inteligencia por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Desde 1985 hasta 1998 se desempeñó como docente de Matemática y Estadística en la sección secundaria de varias instituciones de la ciudad de Quito, y paralelamente desde 1995 hasta la actualidad ha ejercido la docencia universitaria en áreas relacionadas con planificación, currículo, evaluación y otras del ámbito educativo. En 1999 ingresa a la Dirección de Educación del Municipio de Quito en calidad de técnico docente, y a partir del 2001 desempeña primero las funciones de coordinadora de la Unidad de Planeamiento Educativo y luego las de directora de Educación. En enero de 2006 ingresa al Ministerio de Educación en calidad de directora de Planeamiento, y en septiembre de 2008 es promocionada a subsecretaria de Planificación, cargo que ejerce hasta enero del presente año. A partir de febrero retorna al Municipio de Quito a cumplir nuevamente con las funciones de coordinadora de la Unidad de Planeamiento antes mencionada.

Entres sus trabajos publicados podemos mencionar *La situación académica del estudiante; Planificación estratégica; Propuesta metodológica para la enseñanza de la decodificación secundaria;* así como también una serie de guías focalizadas en la enseñanza de varias disciplinas, por ejemplo la *Guía metodológica para la enseñanza de Desarrollo del Pensamiento.*

241

Gil Pérez, Daniel

Doctor en Ciencias Físicas (sobresaliente cum laude) por la Universidad de Valencia, España. Es catedrático de Didáctica de las Ciencias Experimentales en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la mencionada universidad en situación de jubilado en activo. Es profesor adjunto (honorario) del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) creado como Cátedra UNESCO, y del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, ambos en La Habana, Cuba. Ha codirigido tesis doctorales sobre aspectos clave de la didáctica de las ciencias y publicado artículos en revistas como *Enseñanza de las Ciencias, International Journal of Science Education, Science Education, Studies in Science Education, Environmental Education Research,* etc., así como numerosos libros. Actualmente centra su actividad investigadora, docente y ciudadana en la Década para una educación para la sostenibilidad promovida por las Naciones Unidas para el período 2005 a 2014, como colaborador de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Horta Neto, João Luiz

Doutorando em Política Social e mestre em Educação pela Universidade de Brasília e graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas. Foi professor dessa faculdade, migrando depois de área e atuado na gestão de Recursos Humanos e posteriormente no Mercado Financeiro. Na área de gestão educacional atuou, junto ao Ministério da Educação, na implantação e na coordenação de diversos programas de âmbito nacional, todos voltados para a educação básica. Atualmente é professor do curso de Pedagogia do Instituto de Educação Superior de Brasília e pesquisador-tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Participa do grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação da Universidade de Brasília. Como temas de interesse de pesquisa, concentra-se nos estudos de Políticas Públicas Educacionais e de Instrumentos de Avaliação em Larga Escala. Membro da Associação Brasileira de Avaliação Educacional e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

Landi, Nidia Edith

242

Es profesora en Ciencias de la Educación y acredita un posgrado en Políticas Públicas. Desarrolla su labor docente como profesora titular en la Universidad del Salvador, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, en los seminarios de Evaluación y Calidad de la Educación, y Conceptos y Ámbitos de la Evaluación; y en el Instituto Formador Docente n.º 10 de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina. Realiza acciones de consultoría para la producción y puesta en marcha de diseños curriculares y prácticas de evaluación educativa en el Consejo General de Educación del Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Asimismo, se ha desempeñado como consultora del Ministerio de Educación de la Nación en las áreas de Evaluación del Sistema Educativo y Educación Secundaria. Participó de diferentes foros, seminarios y congresos sobre evaluación educativa. En la faz autoral ha publicado diferentes experiencias en relación con el seguimiento y orientación de proyectos en escuelas, de nivel primario y secundario en el país, en relación al uso y generación de información de evaluación así como de procesos de innovación.

Martins, Maria José D.

Doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Extremadura (Espanha); Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia

e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; e licenciada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Professora-adjunta na Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal, onde exerce funções docentes na área de psicologia em cursos de formação de professores, serviço social, jornalismo e comunicação e em cursos de mestrado na área da educação (docência e orientação de teses), tem também colaborado pontualmente com outras Universidades portuguesas e europeias. Membro do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Os seus interesses de investigação relacionam-se com as temáticas da violência e convivência escolar, cidadania, desenvolvimento e educação sociomoral. É autora do livro *Maus tratos entre adolescentes na escola* (2009, Editora Novembro). Tem participado com comunicações em congressos nacionais e internacionais nos domínios da educação e psicologia e tem vários artigos publicados em revistas nacionais destacando-se «Violência interpessoal e maus tratos entre pares, em contexto escolar» (*Revista de Educação*, 2007, XV,2) e «Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer.» (on-line na Revista *Interações*, 2009,5, 13,187-209. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>).

Mogarro, Maria João

Doutora em História da Educação pela Universidade de Lisboa, mestre em História Cultural e Política pela Universidade Nova de Lisboa e licenciada em História pela Universidade de Lisboa. É investigadora da UIEDCE – Unidade de Investigação e Desenvolvimento de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal, exercendo a docência nos cursos de licenciatura, mestrado e especialização nesta Escola. Como professora convidada, tem participado em programas de pós-graduação (mestrados e doutoramentos) de universidades nacionais e estrangeiras e tem desenvolvido projectos de investigação internacionais, entre os quais se destaca *A História da Escola em Portugal e no Brasil* (CAPES-GRICES, 2003-2007) e *a História da Profissão Docente em Portugal e no Brasil: aproximações e distanciamentos* (CAPES-GRICES, 2007-2009), assim como a consultoria científica do projecto *Inventário e Digitalização do Património Museológico da Educação*, do Ministério da Educação português. Actualmente, coordena o projecto de investigação *Education and Cultural Heritage: schools, objects and practices* e é investigadora do projecto *Teacher Education Schools in Portugal: history, archive, memory* (ambos financiados pela FCT e iniciados em

2010). Autora de vários livros, artigos, conferências e comunicações, nas áreas do patrimônio educativo, da cultura escolar e da história das instituições escolares, tem privilegiado a formação de professores como eixo estruturante dos seus estudos.

Murillo Torrecilla, F. Javier

Licenciado y doctor en Ciencias de la Educación y Licenciado en Ciencias Matemáticas. Es profesor titular de Métodos de Investigación y Evaluación en Educación en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España, donde también coordina el posgrado oficial en Educación. Asimismo, coordina la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE); es director/editor de la *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, y codirector de la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Fue director de estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación de España; y coordinador general del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LECE) dependiente de la OREALC-UNESCO. Es miembro electo del Consejo Directivo del International Congress for School Effectiveness and School Improvement (ICSEI). Trabajó como consultor experto en investigación y evaluación educativas en diferentes países de América Latina (Bolivia, Brasil, México, Panamá, Perú) y en distintas agencias internacionales (UNESCO, OCDE y Convenio Andrés Bello). Es autor de más de un centenar de publicaciones, entre ellas: *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*; *School Effectiveness Research in Latin America*; *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*; *La investigación sobre eficacia escolar*; *Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar* y *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*.

Palacios, María Elena

Es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Titular de la cátedra de Evaluación Institucional y profesora adjunta en la cátedra de Planeamiento, Gestión y Evaluación de las Instituciones Educativas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, provincia de Buenos, Argentina. Forma parte del equipo del «Curso en Línea de evaluación educativa», del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (CAEU-OEI). Fue evaluadora de proyectos socioeducativos y se encuentra investigando concepciones acerca de modelos implementados en proce-

sos de autoevaluación en instituciones de educación básica. Coordina un centro educativo de la modalidad de Psicología y Pedagogía de la provincia de Buenos Aires.

Román Carrasco, Marcela

Magíster en Antropología y Desarrollo de la Universidad de Chile y doctora en Estudios Americanos por el Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile. Es investigadora principal del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado y ha ocupado los cargos de coordinadora de investigación y subdirectora académica del mismo centro por más de siete años. Investigadora asociada al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, integra el grupo de trabajo Profesión Docente del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL y es miembro del Consejo Directivo de la Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación (REICE) y co-directora de la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Ha sido evaluadora y consultora en temas educativos de diversos organismos internacionales, tales como la OEA, el BID, el PNUD, la IICE, Sede Regional Buenos Aires y la Fundación Ford. Fue consultora y responsable de proyectos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), OREALC/UNESCO Santiago. Se ha especializado en la evaluación de proyectos y programas de reformas educativas en Chile y otros países de América Latina, así como en estrategias de mejoramiento de la calidad y equidad educativa.

245

Es autora de un vasto número de libros y artículos en publicaciones sobre políticas educativas focalizadas, eficacia escolar y factores asociados al logro y aprendizaje de los estudiantes. Entre los primeros mencionamos dos: *La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente*; *Un sistema educativo con dos cabezas: ¿Quién responde por las escuelas públicas en Chile?*; y el capítulo «Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz», en el libro de Rosa Blanco y otros titulado *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Respecto de los artículos de revistas enumeramos los siguientes: «Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas» fue publicado en el n.º 3 del vol. 18 de *Persona y Sociedad* (2004); en la *Revista Pensamiento Educativo* n.º 39 (2006) hallamos «El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables»; y, por último, en

Docencia n.º 35 (2008) encontramos «Focalización en educación. Límites y tensiones de una política que ha buscado mejorar la calidad y equidad del sistema educativo en Chile».

Vilches, Amparo

Doctora en Química, máster en Didáctica de las Ciencias. Es catedrática de Física y Química de Bachillerato en el Instituto de Enseñanza Secundaria Sorolla, de la ciudad de Valencia, España, y profesora asociada del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la misma universidad. En la actualidad, su campo principal de investigación está centrado en los aspectos axiológicos del aprendizaje, las interacciones ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA), y muy en particular, en la educación para la sostenibilidad. Sobre dichos temas ha codirigido tesis doctorales, publicado libros y artículos en revistas de primera línea como *Enseñanza de las Ciencias*, *Science Education*, *Environmental Education Research*, *Science & Education*, entre otras.

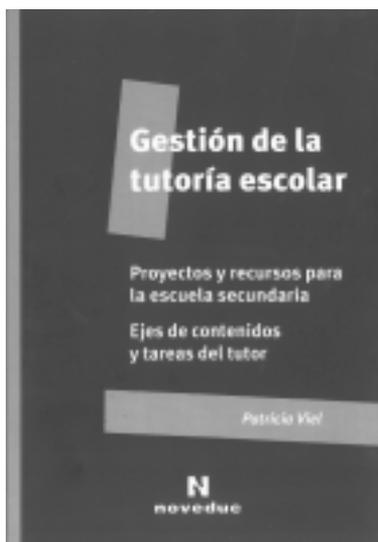
Yapu, Mario

Doctor en Sociología por la Universidad Católica de Lovaina (UCL), Bélgica, y antropólogo. Profesor e investigador en metodologías de investigación y temas educativos, actualmente es director académico de la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB). Autor de los siguientes libros: *L'Organisation des savoirs scolaires dans l'enseignement technique et professionnel en Belgique francophone* (1994); *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma*, II tomos (2003); *Percepciones sobre discriminación, etnicidad, racismo y educación intercultural bilingüe* (2004); *Jóvenes aimaras, sus movimientos, demandas y políticas públicas* (2008); compilador de *Moderidad y pensamiento descolonizador* (2006); coordinador de *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas* (2006). Del año 2009 mencionamos, en primer lugar, el capítulo del que es autor: «Políticas educativas y socialización de niños: un estudio sobre la reforma educativa boliviana de 1994», del libro *Perspectivas de la educación en América Latina* compilado por Ana María Goetschel y publicado por FLACSO, sede Ecuador; en segundo lugar, y también de su autoría, *La calidad de la educación en Bolivia. Tendencias y puntos de vista*. Por último, hacemos lo propio con el volumen que lo tiene como compilador, *Investigación y sistematización de experiencias sociales y educativas. Trabajo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes de La Paz, Cochabamba, Oruro, Santa Cruz y Tarija*.

NOVEDADES EDITORIALES

NOVIDADES EDITORIAIS

RECENSIONES / RECENSÕES



Patricia Viel, *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor*. Noveduc: Buenos Aires, Argentina. 2009. 232 págs. ISBN: 978-987-538-242-8.

Dos son las sensaciones que uno percibe cuando toma contacto con este libro: una es el sentimiento que la autora parece haber puesto en él, otra su practicidad. Se capta no sólo en la gran variedad de dedicatorias que incluye, quizás por la necesidad manifiesta de su autora de «estar» y sentirse próxima a muchas de las personas que en su vida

249

cotidiana la rodean, o quizás por aquello de hacer realidad lo que transmite y comunica, el hacer tutoría de la naturalidad de la convivencia. Y la practicidad emana de un simple hojear de la obra, en título que aproxima a la exigencia que la escuela parece depararnos en cada recoveco de su discurrir diario, y a la que responde desde la reflexión, individual y conjunta de quiénes son y se consideran sus protagonistas. Como digo, estas dos sensaciones, para nada contrapuestas, más bien complementarias, invaden al lector y lo atrapan para interesarlo en su lectura, por «vivir» la experiencia tutorial con sentido de unidad y hasta disfrute.

Nuestro análisis de la obra, ha de comenzar con un apunte de carácter pedagógico, y es la necesidad que la tutoría está cobrando en nuestro devenir escolar. Hoy más que nunca se habla de ella como de su imperiosa incorporación a los currícula, quizás buscando dar respuesta social a un problema humano: aunque haya resultado una característica del natural crecimiento, en estos momentos se percibe de manera acuciante las necesidades que presentan los jóvenes, los cuales con

frecuencia parecen alejarse de la mano protectora, diligente y cálida de sus progenitores, para inmiscuirse en un entorno hostil, para nada constructivo y por supuesto, alejado por completo de cualquiera de las respuestas confortantes que precisan, sobre manera, en la adolescencia, cuando la tutoría, recogiendo la obra de disposición que haya hecho la educación en los años precedentes, ha de volcar todos sus recursos y todo el esfuerzo en conformar una adecuada personalidad en los jóvenes.

Respondiendo a este problema, parece lanzarse la autora en la búsqueda de respuestas, verdaderamente educadoras; no en vano, su presentación deja clara que la escuela ha sido quien le protagonizara su pensamiento en la constancia de la escritura, y en la estructura del corpus que toda obra literaria siempre precisa. Nos presenta la tutoría con un carácter regenerador, buscando en la relación personal (tutorial) y en la docencia responsable, la respuesta que esa sociedad compleja que nos ha tocado vivir, parece ir reclamando. Piensa, y así lo manifiesta, que «ante la compleja situación de fragmentación de las escuelas secundarias, la tutoría surge como una estrategia potente que articula recursos para acompañar las trayectorias escolares de los jóvenes», y le otorga una doble función, tanto institucional (lo que garantiza la continuidad), como colaborativa (que asegura su efectividad, al converger el equipo de educadores en el logro de un fin común, a su desarrollo), por supuesto, reconociendo que la escuela es el único estamento, actualmente capaz de conseguir dicha regeneración en la sociedad.

250

Ella misma lo describe en la complejidad de su obra, con referencias expresas para quienes protagonicen esa acción que ha de devengar, indefectiblemente, su lectura. Así nos habla de fortalecer la relación tutorial mediante el trato directo y próximo con los jóvenes, de su organización estratégica y, para completar su planteamiento, lo cierra como si de un círculo de seguridad se tratara, con lo que ha denominado «aportes para la reflexión» y «aportes para la acción»; ambos, pensamiento y movimiento desencadenan el hecho tutorial y le otorgan la practicidad que nos garantiza que al final el proceso haya llegado a ser efectivo.

Tres son las partes en las que se divide el libro, las cuales no podemos verlas de modo diferenciado, pues se complementan perfectamente entre sí. La primera la autora la titula «la pregunta sobre los sentidos», en clara referencia a los sentidos que puede atribuírsele a la función tutorial y que ella, desde sus primeras líneas, nos describe como «una estrategia de encuentro que sostiene un espacio de trabajo con jóvenes, directores, docentes, familia y comunidad», una acción colegia-

da que no sólo le otorga sentido a su intervención (tutorial) sino que afecta igualmente al plano educativo que en el marco escolar también tiene lugar. Estos, los protagonistas de las tutorías, serán objeto de análisis y estudio en los tres capítulos con que arranca la obra, en esta primera parte.

La segunda, titulada «un puente hacia la escuela que queremos», propone una metáfora muy bonita, para interpretar la acción tutorial, el puente que permite a los muchachos, discurrir con seguridad desde la infancia más tierna, a la adultez más sorpresiva. Y lo hace con la mejor de las disposiciones, considerando que «la tutoría es una forma de mostrar in situ que otra escuela es posible». Así de radical es como nos gusta plantear la función tutorial: un cambio, siempre posible, en una sociedad, precisamente necesitada de transformación. De otro modo no tiene sentido la juventud: sin evolución y sin transformación de la propia vida, no existiría. Y además, la profesora Viel le confiere carácter integrador, precisamente en esa escuela regeneradora, de la que ya hablamos anteriormente, y que ella, con su lectura, nos va demostrando que es en la que cree con fervor, una escuela llamada a la acción, viva, dinámica, transformadora, en sí misma y en cuantos la rodean, precisamente los protagonistas de la sociedad del mañana. Esperanzadora. Una ilusión que en sólo dos capítulos ella hace pasar por conseguir una amplia transformación de las instituciones educativas en las que anida el sentimiento educativo que acompaña y otorga sentido a la tutoría.

251

Completan la obra otros dos capítulos que se han caracterizado como «los ejes de la tutoría», con la noble intención de conseguir que el desarrollo, personal y social, que parece deparar ese paso por la relación interpersonal que impone la convivencia escolar, concite la mirada de todos los agentes educativos, incluidos sus propios protagonistas, pues en la secundaria los adolescentes responden muy bien a dicho rol. Y toda esta compleja trama de funciones, acciones, pensamientos, deseos y organización, concluirá, como luego ya veremos, en una propuesta muy concreta de «recorrido institucional de las tutorías», acción, práctica de verdad. De momento vayamos con la primera, analizando el planteamiento teórico que de la tutoría desarrolla nuestra docente. Siete serán los planteamientos que, como acabamos de describir en los tres apartados en que los agrupa, nos ofrece esta obra.

En primer lugar apela a la responsabilidad de los adultos. La autora nos interpreta ésta en el marco de relación que los jóvenes establecen con ellos, una posición que encuentra completamente des-

equilibrada, y en la que precisamente los mayores son los que reflejan una imagen de debilidad. Su intento de aproximación, hoy viene desde los mayores hacia los más pequeños, inquietos por gozar de su independencia, y que reivindican con atronadora constancia su mal entendida autonomía. Una relación, por supuesto necesaria, para ambos, una brecha llamada generacional (y decimos así denominada porque quizás entendamos que pueda tener un carácter más bien social), que debe ir caracterizada por una actitud comprensiva en un marco de confrontación que ella nos describe como respetuosa, por las diferencias que la propia vida ha establecido entre ellos. Un juego que debe promoverse en la escuela pues, como ya hemos señalado, será el único estamento capaz de darle credibilidad a la relación y orientar mínimamente su desarrollo. Dos elementos están presentes, muy presentes, diríamos, en este proceso, y de algún modo será necesario, desde la tutoría, atraer y convertirlos en aliados de la acción educativa: los medios de comunicación y la familia. Unos y otros, como decimos se interpretan en clave constructiva, y sin ellos resulta hoy día, muy difícil intentar cualquier acción educadora sobre los jóvenes, con una mínima garantía de éxito. Éste la autora, precisamente, lo sitúa en el marco del diálogo, en la capacidad de mantener la palabra en medio de la relación tutorial, como verbo que incita la convivencia que jóvenes y mayores habrán de interrelacionar.

252

Evocando el título de esta primera parte, el segundo capítulo aborda el tema de los «sentidos» que pueden otorgársele a la tutoría. Nuestra autora, parece haber dejado claro a estas alturas del estudio que lo interpreta en clave institucional, como un acompañamiento de los jóvenes, que tiene su plasmación en una serie de actividades, pero también en acciones, concretas, propias del marco escolar. Para ella, ha de ser fruto de una suma de esfuerzos que la institución educativa se encargará de organizar y dar estructura. La tutoría se entiende como un proyecto de equipo, de coordinación, una responsabilidad compartida (incluso por la familia, último responsable de la función educativa ejercida sobre sus hijos), que responde en todo momento al carácter institucional que emana de su proyecto docente.

A estas alturas de la obra, cobra sentido la figura del tutor, que se interpreta como la responsabilidad de gestionar el acompañamiento escolar de los jóvenes encomendados. Esta función tan simplista en principio, luego va completándose en un continuo crear que a lo largo del capítulo va añadiendo otras como la de colaboración con el equipo docente o la familia y cierra con sesiones formativas específicas, modelando esta figura y dotándola de herramientas en la acción.

El puente que como decíamos en la segunda parte, tendía la acción tutorial en la escuela nos lo traduce en el cuarto capítulo en un buen hacer de la propia institución educativa: lo que se denomina gestión institucional de la tutoría. La autora nos lo explica mediante la que se ha venido en llamar «mesa tutorial», que no es otra cosa que una comisión en la que participan distintos agentes educativos para acordar decisiones referidas al desarrollo de la tutoría en la escuela. Esta será la que sustente el proyecto, auténtico garante del éxito en la relación. En esta mesa, la colaboración entre tutores, y la institucionalización de toda la acción, le confiere carácter identitario a la actividad cotidiana, en forma de tutoría personalizada y grupalmente establecida. La autora, sabedora de su necesidad, nos completa el capítulo con una propuesta específica de herramienta para la acción, cuyo producto final alcanza forma de proyecto tutorial que sustentará toda la estructura escolar.

Como ésta carece de sentido si no responde a criterios de coordinación y colaboración, la obra completa esta segunda parte con un tema que se ocupa del análisis y del desarrollo que ha de tener una relación tutorial llevada a efecto de forma coordinada. La complementariedad de funciones, el sentido colaborador, la comprensión de la tarea, la sistematización de la información, los espacios de intercambio, la anticipación y la previsión de su actuación o la revisión permanente de la práctica tutorial, son aquí elementos consuetudinarios, que contribuyen a conformar ese ente tutorial, que precisa de una meta conjunta, lo que nos lleva a crear la figura del coordinador, con el objetivo único de conseguir esa unicidad en la acción educativa de todos los tutores implicados. Y puesto que la obra se va complementando con materiales y recursos, la autora también los dispone al finalizar con algunos muy valiosos y necesarios para los coordinadores de cualquier equipo tutorial.

El penúltimo capítulo se centra en el estudiante, en nuestro caso, de secundaria, sentando desde el principio el fundamento de un buen acercamiento, y del logro de su confianza para tener una adecuada actuación. De lo contrario, nos dice la autora, podrá haber conocimiento, pero no relación, condición implícita en la tutoría. El vínculo de confianza se nos señala, requiere una serie de estrategias y recursos que nos llevan a contar con una ficha tutorial completa, y adecuada, la entrevista, tanto inicial como procesual con los estudiantes o con las familias y la apertura de una amplia línea de colaboración con los docentes que participan de la formación de nuestros estudiantes. Todos ellos, van a ser recursos que la obra no sólo explicita sino que complemen-

ta y ejemplifica, ya que la autora goza de una dilatada experiencia para enriquecernos la reflexión con productos de contrastada efectividad.

Y el oficio de estudiante cierra el trabajo; a fin de cuentas, se trata de la meta que llevó a los muchachos a ingresar en la institución, y que ha de ir debidamente resuelta en el momento de su egreso. Entre uno y otro momento, el inicial y la partida, nos va a quedar una ingente actividad formativa en la que el estudiante habrá de adquirir recursos que doten de energía sus esfuerzos. Uno será el interés, la implicación personal, que desde la tutoría podremos resolver con la motivación que hasta el momento hemos situado en el marco de relación, institucional y personal; pero también ha de ir bien dotada en cuanto a recursos de aprendizaje, lo que indefectiblemente se traduce en técnicas, hábitos y estilos diversos con los que ir conformando su manera particular de ser, bajo la atenta mirada de sus tutores. La autora nos aporta referencias que podrán integrarse con seguridad en nuestros programas formativos de acción tutorial, si bien, va aún más allá, invitándonos a apostar. Con acierto e ilusión su apuesta por los jóvenes quiere que sea también la nuestra. Ellos nos aportarán muchas de las claves que en estos momentos está buscando la institución escolar, que si logramos dotarlas de estructuras dinámicas, llegarán a gozar de dicho aporte. Y lo hace, como no podía ser de otra manera, desde la practicidad y la eficiencia, con un plan específico de recorrido institucional de las tutorías. Este se nos antoja complejo, pero además intuimos que resulta sumamente efectivo, y es lo que a todos los educadores, a la larga, nos viene a interesar. Contar con ideas (propias del tema que la obra nos aporta, como el rigor de la gestión, la estructuración de la relación y la dulce convivencia de la interacción), y además tener medios y recursos que efectivicen la acción tutorial.

254

Con todo, encontramos que responde perfectamente al subtítulo de la portada. Se trata de un recurso ideal para la acción tutorial en la escuela secundaria, que dota de un buen apoyo en la ejecución, y una referencia en la reflexión, disponiendo los medios que dotarán de seguridad nuestro discurrir por las sendas de la adolescencia y otras próximas a la juventud, haciéndolo con la incertidumbre de la adultez y cargando con la confianza de unos estudiantes, ávidos por crecer de nuestra mano.

José Quintanal Díaz
Facultad de Educación, UNED, España



Maria José D. Martins, *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel, Portugal: Editorial Novembro. Coleção Nexus, 2009. 596 págs. ISBN: 978-989-8136-31-2.

A violência entre jovens, particularmente no ambiente escolar, não é assunto novo, mas nas últimas décadas a expansão do problema de agressão e vitimação entre adolescentes no contexto escolar – popularmente designado como *bullying* ou por «maus tratos entre pares» – tem sido objeto de atenção de pesquisadores e educadores, além das constantes manifestações apresentadas pela mídia em notícias e debates. As dimensões do

problema ora se apresentam na forma de reivindicações por medidas educativas disciplinares, ora por estatísticas dos órgãos de segurança pública e de julgados da Justiça. O estudo do tema tem colocado em evidência o caráter transcultural e transnacional do problema e sinalizado para a necessidade de desenvolvimento de programas de prevenção que permitam minimizar sua expressão nos ambientes de convivência jovem, em especial o da escola.

255

Buscando ampliar as possibilidades de respostas a este problema é que a Professora Maria José Martins publica *Maus tratos entre adolescentes na escola* – sua tese de doutorado, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Extremadura – Espanha. Trata-se de pesquisa realizada em escolas públicas de Portugal na qual desenvolve estudo aprofundado sobre maus tratos entre pares ou *bullying*, como se denomina em alguns países.

A pesquisa procura alcançar dois objetivos: obter dados que permitam conhecer a incidência e as várias manifestações dos comportamentos de agressão e vitimação entre adolescentes que freqüentam as escolas do ensino público e, identificar algumas variáveis sociodemográficas, psicossociais e sociocognitivas associadas aos comportamentos de agressão e de vitimação que ocorrem entre adolescentes em contexto escolar. O alcance destes objetivos poderá contribuir para melhor compreender a emergência dessas condutas.

A autora desenvolve seu estudo em duas partes que totalizam oito capítulos: a primeira reservada à fundamentação teórica e a segunda ao desenvolvimento da investigação empírica.

A Primeira Parte – Fundamentação Teórica –, organizada em quatro capítulos, traz a revisão de estudos empíricos e conceitualizações teóricas mais difundidas sobre as condutas de agressão e vitimação, bem como as suas relações com constructos como a competência social, as emoções e o desenvolvimento moral.

O primeiro capítulo apresenta e explicita conceitos relacionados ao problema da violência escolar tais como conduta antisocial, condutas agressivas, indisciplina, delinquência juvenil, distúrbio de conduta e *bullying*, orientando uma reflexão sobre a evolução das condutas agressivas; o aprofundamento sobre a especificidade do tema *bullying* na escola – a agressão e vitimação entre pares – é tratado no segundo capítulo que esclarece sobre a frequência e a natureza desse tipo de conduta em diferentes países, bem como suas relações com diferentes variáveis – sociodemográficas (como gênero), pessoais (como personalidade, autoconceito, emoções e a saúde) e psicossociais (com especial relevo para as preferências e rejeições dos pares e para o papel dos amigos nas condutas desviantes).

256

Teorias sobre processamento da informação social e sobre desenvolvimento moral e social são apresentadas no terceiro capítulo, nesta etapa a autora trabalha no sentido de estabelecer relações entre estes aspectos e a emergência das condutas de agressão e vitimação. Concluindo a primeira parte do trabalho, o quarto capítulo traz a caracterização do período da adolescência e identifica, no que se refere à emergência das condutas agressivas, alguns dos fatores de risco e de proteção típicos desta fase da vida.

Na Segunda Parte apresenta a Investigação Empírica: os capítulos 5 e 6 tratam, respectivamente dos objetivos e hipóteses para a pesquisa e da metodologia proposta para o seu desenvolvimento. Para desenvolver a apresentação dos resultados, o sétimo capítulo vem organizado em oito itens: seis tratam dos resultados obtidos a partir da aplicação dos seis instrumentos selecionados e que permitem verificar algumas das hipóteses referentes às variáveis sociodemográficas; os dois itens seguintes trazem dados referentes à comparação dos resultados obtidos com os instrumentos, possibilitando verificar associações entre agressão/vitimação e as variáveis psicossociais e sociocognitivas, assim

como caracterizar as vítimas e os agressores, diferenciando-os dos adolescentes não envolvidos nestes tipos de problemas. As principais conclusões e discussão dos resultados são tratadas no oitavo capítulo desenvolvido a partir dos resultados obtidos, estudos revistos na parte teórica e em relação às hipóteses formuladas.

A leitura da pesquisa nos insere no ambiente e no detalhamento do universo do *bullying* privilegiando a etapa da adolescência. Assim, com vista à concretização dos objetivos e definida a amostra que constituiria o universo de pesquisa – 572 adolescentes, com idades entre 12 e 21 anos, dos 7.º, 9.º e 11.º anos da Educação Básica em escolas secundárias do ensino oficial da cidade de Portalegre – a autora elabora a transição entre a revisão de literatura e o estudo empírico, definindo as hipóteses que foram agrupadas em torno das variáveis em estudo – sociodemográficas, psicossociais e sociocognitivas.

Os estudos apresentados no âmbito da fundamentação teórica permitem estabelecer relações relativamente consistentes e coerentes entre as várias manifestações de vitimação e agressão, apoiando a estruturação de hipóteses articuladas às orientações e resultados já desenvolvidos: ao tratar das variáveis sócio-demográficas mantém hipóteses relacionadas ao gênero, nível de escolaridade, idade e nível socioeconômico; no exame das variáveis psicossociais privilegia questões referentes às preferências/rejeição dos pares, às percepções dos pares sobre os atributos dos colegas de turma e sua relação com o envolvimento nos maus tratos – aspecto bastante analisado em estudos sobre crianças, mas pouco observado entre adolescentes. Ainda de acordo com as variáveis psicossociais define hipóteses relativas à experiência escolar e a relação com companheiros de escola, considerando tanto a importância que as relações com os pares exercem na adolescência, quanto a convivência no contexto escolar – foco da pesquisa.

As relações entre o tipo de envolvimento com maus tratos e as variáveis de natureza sociocognitiva têm sido menos exploradas – com exceção a estudos que relacionam o conteúdo das cognições e comportamentos agressivos. Recentemente, esta variável tem sido objeto de estudos pelos autores que estudam o *bullying* (Smorti & Ciucci, Almeida & Del Bairro). No estudo, as hipóteses relacionadas à variável sócio-cognitiva exploram aspectos como: estágio de raciocínio moral, competência social – entendida em termos das estratégias mobilizadas para resolver situações hipotéticas e reais de maus tratos entre pares, atribuição de sentimentos e emoções aos sujeitos hipoteticamente

envolvidos em situações de *bullying* e representações sobre violência. O estudo das variáveis sócio-cognitivas imprimiu ao trabalho uma perspectiva cognitivo-desenvolvimental, orientando a autora para uma investigação de caráter transversal que inclui três níveis de escolaridade e abrange o período da adolescência desde o seu início. Com isso, buscou-se avaliar as mudanças sofridas no período da adolescência, envolvendo todas as variáveis de acordo com o nível de escolaridade e a idade.

Na metodologia utilizada a autora desenvolve detalhadamente a caracterização da amostra, dos seis instrumentos desenvolvidos para levantamento de informações de acordo com as variáveis propostas e dos procedimentos utilizados para efetuar os estudos desta investigação empírica.

Cada item apresentado na análise dos resultados desenvolve reflexão sobre como os dados levantados respondem às hipóteses apresentadas. A análise explora, ainda, sobre os dados de cada variável e as relações entre variáveis possíveis tais como idade/grau de escolaridade, condutas das vítimas/agressores e dados referentes a vida familiar e desenvolvimento do percurso escolar.

258

Assim, os resultados da pesquisa indicam ou confirmam aspectos relacionados à maus tratos cometidos entre pares que podem auxiliar a identificação e a compreensão de sua ocorrência: os rapazes se apresentaram significativamente mais agressivos que as moças; a agressão e a vitimação ocorreram com mais frequência nos níveis de escolaridade mais baixos e não expressaram relação com o nível socioeconômico dos sujeitos; várias medidas de agressão utilizadas exibiam uma relação significativa entre si, isto é, os comportamentos agressivos referidos relacionavam-se com atitudes favoráveis à violência, às nomeações por parte dos pares ao atributo «ser agressivo» e às participações disciplinares feitas pelos professores; por fim, contrariando as previsões iniciais, o estágio de raciocínio moral não demonstra relação com a agressão, talvez porque os dilemas utilizados nos instrumentos não espelhassem o cotidiano dos adolescentes.

Além destes resultados, a análise dos *cluster* permitiu ainda levantar aspectos tais como: diferenciar as vítimas dos agressores e os sujeitos envolvidos *nobullying* dos não envolvidos; identificar que vítimas, vítimas/agressores e agressores eram mais rejeitados pelos pares que os adolescentes não envolvidos *nobullying* e eram vistos como pessoas que não compreendem os outros, relacionam-se mal com os professores, além

de exibir maior disposição comportamental para a violência (tendências resolver conflitos interpessoais de forma violenta); observar que as vítimas, mas não os agressores, eram percebidas pelos pares como tendo pouco amigos e pareciam sentir-se fracassadas, enquanto que os agressores eram vistos como sentindo-se superiores e com tantos amigos quanto os adolescentes não envolvidos no *bullying*.

Em que pese ser um estudo circunscrito à escolas de uma cidade de Portugal, seus dados podem ser comparados com outros estudos e nutrir interessados e profissionais envolvidos com a realidade e a vivência da infância e da adolescência. O estudo apresenta informações e análises que podem ampliar e fundamentar as reflexões e a condução de ações direcionadas para o enfrentamento dos crescentes padrões de comportamento que envolvem maus tratos entre pares.

O estudo indica que os problemas de agressão e vitimação entre adolescentes não atingem frequência elevada na realidade das escolas de Portalegre, em Portugal, embora apresentem números similares à ocorrência de outros países europeus. Neste contexto, a revisão teórica e a coleta dos dados empíricos sugerem a necessidade de implementar programas de intervenção eficazes para prevenção *dobullying*. Sugere o estabelecimento de programas que envolvam a comunidade, a organização escolar, as turmas e as práticas pedagógicas e dirigidas a grupos mais do que a indivíduos.

259

Escolhido para prefaciar a publicação, Florência Vicente Castro – catedrático de Psicologia e orientador da autora – apresenta um trabalho coerente, significativo e necessário e comenta *um trabalho que dá resposta à necessidade de conhecer para atuar, para intervir, para decidir. Nada melhor que conhecer para convencer e nada melhor que conhecer para vencer*. O que se tem no presente trabalho é a sistematização de um elenco expressivo de informações e uma análise aprofundada do tema, proporcionando melhor conhecimento e somando condições para a atuação sobre este fenômeno que vem crescendo significativamente no universo social de crianças e adolescentes – os maus tratos entre pares.

Maria Eveline Pinheiro
Coordenadora Geral de Ensino Médio
Ministério da Educação, Brasil



Beatriz Pujato. *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y escribir?* Rosario, Argentina: HomoSapiens Ediciones. 2009, 172 págs. ISBN: 978-959-808-578-8.

La obra que aquí presentamos, organizada en seis capítulos y tres apéndices, aborda diversos temas relacionados con la alfabetización tanto desde la perspectiva teórica, analizando múltiples facetas que intervienen en la adquisición de la lengua escrita, como desde la perspectiva práctica, brindando alternativas didácticas con el propósito

de incluir a los educadores en un proyecto alfabetizador integral. En los apéndices se elaboran propuestas para el aula. La lógica del libro va equilibrando conceptualizaciones y teorías con ejemplos, aplicaciones y sugerencias para el trabajo escolar.

260

En el capítulo 1, la autora recorre un abanico de definiciones y conceptualizaciones respecto de este complejo permanente, dinámico y progresivo proceso de la alfabetización, que permite a los sujetos desarrollar capacidades específicas e ingresar en la cultura de lo escrito. Pujato deja en claro, aquí, que de todas las «alfabetizaciones» de las que se habla en este tercer milenio (emergente, inicial, avanzada, académica, científica, informática, tecnológica, y hasta emocional en sentido amplio y metafórico) ella se centrará en la alfabetización inicial, por considerarla primordial. Suscribe al enfoque de la UNESCO en esta temática y explicita que la noción de alfabetización con la que se vertebran los contenidos del texto, abandona la idea de encasillar a este proceso en un conjunto de destrezas técnicas y lo proyecta dentro de una dimensión social, como fenómeno situacional y dinámico.

En el capítulo 2 se analizan, suscintamente, los conocimientos y saberes implicados en el proceso alfabetizador. Se incluyen sugerencias prácticas respecto de algunos conocimientos que es conveniente que los alumnos posean en los primeros años de escolaridad obligatoria. En especial se mencionan aquellos que están ligados al conocimiento sobre las particularidades gráficas y las convenciones que rigen el sistema de

escritura. Otros, también importantes, están en relación con la escritura como instrumento social y con la producción discursiva o la producción de textos.

Con el propósito de realizar aportes para beneficiar el proceso alfabetizador en el ámbito escolar, en el capítulo 3, se abordan cuestiones relativas a las formas comunicativas en el hogar y en el aula, señalando que las diferentes utilizaciones de la oralidad, según el contexto del que provengan los niños, pueden constituir obstáculos en ese proceso. De este modo, se afirma que escuchar y hablar resultan pilares fundamentales de la lectura y escritura. Además de definiciones en el campo teórico, se articulan sugerencias respecto de las prácticas concretas para optimizar la escucha y el habla en el aula.

En el capítulo 4 se desarrollan distintas maneras de entender la escritura y la lectura, haciendo foco en las habilidades cognitivas implicadas en las actividades de lectura y escritura. En el enfoque al que se adhiere la autora, la escritura no es una mera transcripción o representación de la oralidad. La escritura y la lectura son vistos como procesos que habilitan a producir textos con significado o a encontrar significado a un texto. En un sentido más amplio y no menos fuerte, es una forma de ver y entender el mundo. Se analizan los procesos básicos involucrados en la lectura y la escritura y complementariamente se proponen modelos de enseñanza, con el intento de lograr una posición ecléctica, superadora o de síntesis.

261

El capítulo 5 está dedicado a caracterizar las escrituras de los niños y las formas más adecuadas de intervención docente en el proceso alfabetizador. Toma como referencia las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky de 1979, sobre las hipótesis que construyen los niños en el intento de comprender y apropiarse del sistema alfabético de escritura.

El capítulo 6 se detiene en la correlación entre habilidades cognitivo-lingüísticas y secuencias didácticas más apropiadas. Destaca que estas habilidades suelen ser pensadas como naturales, por ejemplo: narrar, describir, definir, explicar, justificar, argumentar. Sin embargo, advierte que trasladadas a la escuela tienen una dimensión nueva y requieren sistematización. Realiza una revisión sintética y actualizada de las definiciones de esas habilidades, a fin de sugerir mejores intervenciones docentes al momento de enseñarlas eficazmente.

Los tres apéndices del libro tienen un común denominador, que es una aproximación más concreta y experiencial a las prácticas de aula con el objetivo de acercar sugerencias respecto de la enseñanza de la Lengua vinculada con el proceso de alfabetización inicial. En el primero se plantean respuestas a preguntas frecuentes de los docentes, como por ejemplo: por qué es difícil escribir sin errores, cuándo corregir los errores, o la polémica entre la utilización de cursiva o imprenta. En el segundo se ofrecen una colección de propuestas para el aula, referidas a la comprensión y producción oral y escrita. El tercer apéndice incluye más propuestas, dedicadas, esta vez, a alfabetizar a través de otras áreas curriculares: Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En el cierre, Beatriz Pujato afirma que «Pensar la alfabetización como tránsito continuo hacia la cultura supone sostener una postura ideológica ante el tema». Manifiesta que implica considerar la enseñanza de la lengua escrita como una herramienta social para la transformación positiva de los niños en seres críticos hacia el ejercicio de una democracia plena. Esto le resulta inseparable de la responsabilidad de los educadores en cuanto a garantizar para esos niños el derecho de acceso a saberes imprescindibles para intervernir en la comunidad.

262

El texto presenta un adecuado equilibrio entre experiencias de aula, teorías y propuestas didácticas accesibles. La lógica de trabajo va realizando una espiral desde las prescripciones más generales e incluso abstractas sobre el tema de la alfabetización para recalcar en las prácticas de aula. Los capítulos van recorriendo una síntesis de las posturas, enfoques y conceptualizaciones más comunes sobre la cuestión, enlazándose con aplicaciones concretas. El discurso es ágil y combina un estilo conversacional y ameno con una fundamentación adecuada y suficiente que estimula su lectura.

En definitiva, cumple satisfactoriamente con la intención de la autora, anticipada en las «Palabras previas», que ofician de introducción: reunir práctica y teoría para hacer más comprensibles los aspectos referidos al proceso de enseñanza de la lengua escrita a fin de cooperar, con estudiantes de la Formación Docente y con maestros, en la labor de alfabetizar. *No pretende ser un escrito para investigadores ni especialistas sino para quienes están o estarán en la tarea diaria de la escuela.*

Alicia Pintus
Supervisora Docente Nivel Superior
Ministerio de Educación, Argentina



Cristina Moral Santaella y María Purificación Pérez García (coords.) (2009). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Pirámide. 396 págs. ISBN: 978-84-368-2312-7.

El presente libro es un manual dirigido no sólo a los estudiantes de las diferentes modalidades de magisterio o de educación, sino a todas las personas relacionadas con la educación y fundamentalmente a las personas implicadas en procesos de enseñanza y aprendizaje.

La diferencia entre este manual y algunos otros es que los temas aquí tratados están perfectamente enlazados, el libro a pesar de que profundiza en 16 temas diferentes mantiene una única línea argumental que es la reflexión sobre la profesión de la enseñanza y las tareas que desarrollan los profesionales de ésta.

263

El título es muy significativo: «Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza», aunque perfectamente se podría haber titulado «La enseñanza» porque ésta es la gran obsesión de los autores de este libro.

El manual como hemos señalado consta de 16 capítulos: en el primero se analiza la figura del profesor, un profesional que debe formarse para responder a los desafíos educativos que la sociedad del siglo XXI plantea. Además de desarrollar las competencias profesionales del educador se enfatiza la importancia de la toma de conciencia de los futuros profesionales educativos a la hora de tener en cuenta la identidad y la autenticidad docente.

En los capítulos siguientes se profundiza sobre el currículum y su implantación en la institución educativa, sobre las diferencias epistemológicas entre metas y objetivos, sobre los contenidos, su selección, su tratamiento etcétera.

Considero el capítulo cinco de suma importancia, dado que aborda uno de los aspectos más relevantes de la didáctica como es el de

los modelos de enseñanza-aprendizaje, el profesional de la educación debe tener un conocimiento exhaustivo sobre cómo se produce el aprendizaje para poder desarrollar un modelo de enseñanza que se ajuste a estos planteamientos y que responda a sus necesidades. La actual Ley de educación en España LOE (2006), siguiendo los planteamientos del Informe Delors (La educación encierra un tesoro 1996), propone promover modelos de enseñanza capaces de desarrollar en los alumnos capacidades (aprender a pensar y aprender a aprender) que les permitan desarrollar procesos de formación permanente a lo largo de la vida.

En los capítulos seis y siete se tratan dos principios básicos sobre los que fundamentar cualquier modelo de enseñanza, son los principios de personalización y de interacción de la enseñanza. En palabras de los autores «cada alumno es un individuo único que debe integrarse en un proceso de enseñanza activo y personalizado que progresa a un ritmo similar con todos los alumnos de su clase». Los autores nos proponen un modelo basado en la personalización de la enseñanza, es decir, un modelo que dé respuestas a las necesidades individuales, intereses y aptitudes de los alumnos mediante un proceso instructivo personal, motivador y creativo. Para ello es imprescindible que se produzca una interacción constante entre educando y educador pasando a ser la comunicación un elemento esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

264

Los tres siguientes capítulos están dedicados a mostrarnos tres modelos de enseñanza que de alguna manera recogen las tendencias actuales en educación. En primer lugar nos hablan del «Modelo de enseñanza directa», que se caracteriza por estar centrado en la transmisión de contenidos o habilidades por parte del profesor de manera directa, adquiriendo el profesor un papel protagonista; el segundo modelo que nos muestran es el «Modelo de enseñanza basado en grupos de trabajo colaborativos/cooperativos», modelo que fundamentalmente desarrolla competencias sociales en los alumnos; y, por último, nos muestran el «Modelo de enseñanza a través de la indagación y el descubrimiento» que se adapta perfectamente a las demandas de la sociedad actual, una sociedad basada en el conocimiento en la que prima la selección y el análisis de la cada vez más abundante información.

El capítulo once recoge las aportaciones que realiza la tecnología educativa como un instrumento clave en la adquisición de aprendizajes por parte de los alumnos.

El capítulo doce nos muestra la importancia que tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje la organización de la clase, situación que va a propiciar un clima favorable para la enseñanza y que permitirá afrontar problemas que preocupan actualmente a la sociedad como son los problemas de conducta, la disciplina, la resolución de conflictos, las relaciones entre profesor y alumno, etcétera.

El capítulo trece aborda uno de los temas clásicos en la didáctica como es el de la evaluación en la enseñanza. La evaluación es uno de los elementos claves para tener constancia de que los alumnos están aprendiendo y que como consecuencia nuestro diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje se está realizando correctamente.

Los dos siguientes capítulos «Enseñando a aprendices diversos» y «Potenciar una educación integral desde el eje escuela, familia y comunidad» enlazan dos aspectos importantísimos en la escuela actual como son la educación inclusiva y la necesidad de implicar en el proceso educativo a todos los miembros de la comunidad educativa, es decir, escuela, familia y comunidad.

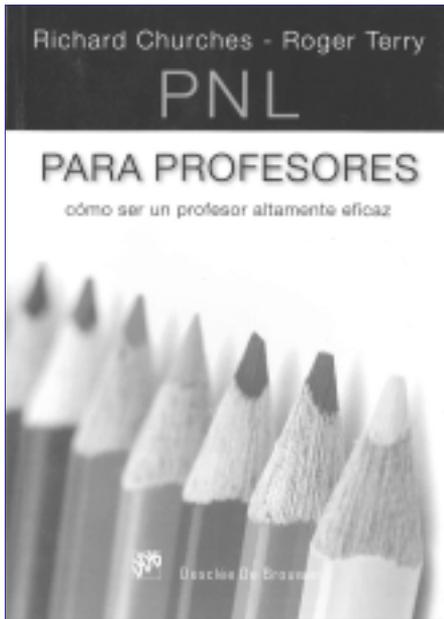
El último capítulo se introduce en uno de los elementos más importantes de la didáctica como es el de las unidades de programación, que son los instrumentos que utiliza el profesor para concretar el aprendizaje de los alumnos.

265

Por último aparece dentro de las referencias bibliográficas una abundante selección de publicaciones, un elemento de gran utilidad en este tipo de manuales, que permitirán profundizar en el conocimiento no sólo de la didáctica sino de la educación en general.

En definitiva este manual nos proporciona una herramienta de gran utilidad y nos brinda una gran oportunidad de abordar de una forma ordenada y exhaustiva el conocimiento de algunos aspectos educativos, desde la perspectiva de la didáctica, imprescindibles para dar respuesta a los desafíos constantes que nos plantea una sociedad y una escuela tan compleja como la actual.

Valentín Gonzalo Muñoz
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid (España)



Richard Churches y Roger Terry. *PNL para profesores. Cómo ser un profesor altamente eficaz*. Colección AMAE. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2009, 351 págs. ISBN: 978-84-330-2309-4.

La Programación Neurolingüística (PNL) está adquiriendo una mayor presencia y relevancia en el mundo educativo y de los recursos humanos de las organizaciones empresariales e instituciones sociales. No es nueva la existencia de corrientes psicológicas que han defendido siempre la importancia de la vinculación entre pensamiento y lenguaje; conducta, patrones

lingüísticos y representaciones mentales. En pocas palabras, se define como el estudio de la eficacia personal ofreciendo posibilidades de aprendizaje a docentes y profesionales de la educación en un conjunto complejo de herramientas y técnicas formativas que desarrollan la capacidad comunicativa intrapersonal e interpersonal. Como plantean Churches y Terry, es posible que la PNL sea, en la actualidad, la tecnología de la inteligencia emocional, o como ellos afirman, es fundamentalmente «[...] la tecnología para el desarrollo de la competencia intrapersonal e interpersonal».

En todo caso, el origen e influencias de la PNL se sitúan en el marco de las teorías psicodinámicas –y psicoanalíticas– del comportamiento humano, así como en técnicas relacionadas con la hipnoterapia, la terapia de la Psicología de la Gestalt, los enfoques de terapia familiar de Satir y también en el conductismo, en concreto, en el condicionamiento clásico. Es, por tanto, un espacio conceptual complejo y rico en matices y sutilezas de índole psicopedagógica y de comunicación humana. No obstante, el libro de estos dos autores, reconocidos internacionalmente como expertos y formadores en PNL, no trata de la fundamentación epistemológica y pedagógica –ni tampoco psicológica– de la PNL, sino fundamentalmente es una propuesta para la acción formativa y práctica en estrategias que provienen de la PNL para la formación del profesorado en herramientas comunicativas que les permitan ser más eficaces en sus aulas e instituciones educativas. Ahora bien, ¿qué significa que un

profesor pueda ser altamente eficaz? Los autores de este magnífico y valioso libro lo tienen muy claro: un profesor eficaz es aquel que no sólo domina el *qué* de la materia sino fundamentalmente el *cómo*, es decir, es el profesional capacitado en desarrollar la excelencia en las habilidades comunicativas y destrezas socioemocionales en el aula. Por tanto, el elemento clave de este trabajo radica en estudiar no sólo lo que hacen los profesores eficaces, sino también cómo lo llevan a cabo, y esto lógicamente incluye las conductas y los lenguajes exteriores y visibles, indagando en los procesos mentales internos –e invisibles– que utilizan y sus modos de pensar. Y, efectivamente, hacemos referencia a *modos de pensar*, porque los autores plantean la importancia de los aspectos cognitivos, lingüísticos, emocionales, sociales y comunicativos en la práctica docente. Especialmente importantes son los componentes emocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y esto queda de manifiesto si reflexionamos en la auto-observación que podemos tener sobre el estado de ánimo que sentimos antes de entrar a una clase, y cómo esto puede trasladarse e influir en el desarrollo cotidiano de la acción docente. Por esta razón, Churches y Terry proponen todo un conjunto de herramientas, actividades y tareas de conocimiento y comunicación intra e interpersonal.

267

Ciertamente, todas las propuestas dePNL plasmadas en el libro tienen un sentido eminentemente práctico que permite al lector impregnarse rápidamente de la orientación formativa que los autores plantean a lo largo de todo el trabajo. Es más, se insiste en la idea de que los docentes deben conocer y reconocer su propia didáctica y su propia mismidad en ella, es decir, deben saber qué metodología y que práctica docente quieren desarrollar para poder afrontar con garantías todo un aprendizaje de PNL que pueda ayudarles a ser mejores docentes, a ser mejores comunicadores de ideas, habilidades y emociones. En realidad, lo que se pretende es que los docentes puedan adoptar múltiples comportamientos y modos de pensamiento que puedan usar en sus clases, aplicándolos cuando y donde lo crean pertinente. Por tanto, la PNL no es una tecnología educativa excluyente, sino una propuesta inclusiva de herramientas didácticas y comunicativas que pueden emplear en su práctica los profesores sin estar sometidos o determinados a planteamientos pedagógicos que sean incompatibles.

De hecho, esa flexibilidad conceptual es también una característica singular de la propia formación enPNL, que incluso se refleja con nitidez en la propia lectura del libro. De hecho, la estructuración del mismo en quince capítulos, al margen de glosario de términos, bibliogra-

fía especializada, índice analítico y de conceptos, así como de un listado de cajas de herramientas, demuestra la complejidad y la vez dinamismo en el lenguaje y propuestas que emplean los autores. Ahora bien, lo que más puede llamar la atención al lector es la riqueza y creatividad en la elaboración de cada uno de los capítulos del libro, no sólo por la cantidad de imágenes y viñetas que ayudan a comprender mejor el sentido teórico y práctico de las propuestas de PNL, sino principalmente por la configuración en núcleos temáticos esenciales el desarrollo del discurso psicopedagógico y las actividades prácticas expuestas en cada uno de los diferentes capítulos. Así pues, existen apartados denominados: caja de herramientas, zona de investigación, glosario de conceptos, zona de ejemplos, consejos destacados, «hazlo» y «más formas de empezar a mejorar tu práctica en clase»; que permiten el estudio minucioso y exhaustivo de cada una de las tareas y temas que se plantean a lo largo de todo el libro. Por ejemplo, se exponen todo un conjunto de actividades que hace replantear al docente las palabras y el lenguaje verbal que emplea en clase, así como la expresión facial y la mirada que poseemos, el modo en que nos movemos en clase o dónde permanecemos espacialmente en el aula. La idea es que el docente esté capacitado para cuestionarse no sólo su práctica docente, sino el cómo desarrolla su comunicación verbal y no verbal en la cotidianidad de sus clases. De hecho, es imposible no comunicar en una actividad docente e incluso cuando no decimos nada. Partiendo de esta idea, se plantean actividades muy interesantes como hacer un inventario del estado emocional del docente, analizar la esencia de la identidad personal y como profesional de la educación, desarrollar la estrategia del «metaespejo», establecer marcos y contextos comunicativos, elaboración de imágenes y representaciones mentales para gestionar las futuras acciones o encuentros con otros agentes educativos, etc. Es decir, tareas y actividades de realización individual (aunque muchas también pueden realizarse en grupo) para una formación docente que se sumerge en las profundas aguas del autoconocimiento mental y emocional a partir de la comprensión de las conductas o de la observación de prácticas escolares desarrolladas por otros docentes.

Por otra parte, resulta muy beneficioso y enriquecedor para el lector el número tan considerable de ejemplos prácticos y de resultados de investigación que facilitan y agilizan la lectura e inferencia de aspectos vitales de la práctica docente en su comunicación con el alumnado, como en los refuerzos y su relación empática y afectiva con ellos. Los autores, basándose en interesantes estudios del filósofo y

biólogo Bateson, afirman que en la comunicación profesor-alumno debe primar una interacción donde exista conectividad emocional positiva. En verdad, lo que se pretende es que el docente reflexione sobre la autenticidad y motivaciones que mueven su relación didáctica con el alumno, planteándose si lo que realmente le importa es que aprenda un determinado contenido o si le interesa como alumno y sobre todo como persona, como ser humano. Esta diferenciación es significativamente relevante, al igual que en la práctica educativa los docentes estamos constantemente construyendo *marcadores de contexto*, algunos explícitos y otros claramente implícitos, unos útiles y funcionales, y otros netamente superficiales y sin interés pedagógico válido. Churches y Terry se refieren a que si los profesores quieren que el contexto escolar esté lleno de comportamientos positivos por parte del alumnado (buen rendimiento académico, buen nivel de competencia socioemocional, buen clima de convivencia, etc...), entonces necesitan establecer marcadores de contexto que hagan referencia al estado deseado más que al no deseado, es decir, los escenarios y el espacio escolar debe estar impregnado de ideas, actitudes y valores positivos que faciliten la receptividad en el aprendizaje, tanto individual como social.

Finalmente, y en la línea de convertir este libro en una auténtica herramienta de autoformación del profesorado, resulta muy fructífero analizar y reflexionar críticamente sobre el conjunto de ideas y sugerencias prácticas que los autores proponen especialmente en el último capítulo del trabajo, titulado *“Día de formación inmediata”*. Partiendo de un modelo formativo de autogestión del conocimiento y la reflexión pedagógica, cada una de las actividades contempla la necesidad de responder a las siguientes preguntas claves en formación del profesorado: ¿por qué quieres conocer la PNL?, ¿de qué trata todo esto?, ¿cómo lo haces o puedes hacerlo? y ¿qué te aporta la PNL? Estas preguntas, aparentemente sencillas, implican un compromiso del docente por aprender y manejar de manera reflexiva las técnicas de PNL, realizando ejercicios prácticos, bien en sesiones individuales o bien en grupo. Se proponen todo tipo de actividades, muchas de las cuales tienen una dimensión o componente de introspección interna sumamente sugerente. Actividades como la «calibración», el «*rapport*», o el «anclaje espacial» suponen un estudio interno y externo de las capacidades comunicativas del docente respecto al alumnado y consigo mismo. Por tanto, no se trata de realizar actividades que permitan, por ejemplo, leer señales no verbales, sino de indagar y entrenar la competencia de observación para interpretar y practicar la retroalimentación de mensa-

jes no verbales en un aula, poniendo en práctica la máxima conectividad comunicativa y emocional que, en efecto, es lo que supone la práctica del «*rapport*», algo fundamental para los profesores que tienen que manejar, no sólo el contenido de su materia, sino la comunicación y las destrezas emocionales y cognitivas que le permitan hacer bien su trabajo, motivando a sus alumnos y posibilitando condiciones efectivas de aprendizaje.

En definitiva, nos encontramos ante una obra pedagógica de gran relevancia para fundamentar y construir la docencia desde una perspectiva más inteligente y funcional. El valor de una docencia eficaz, humana y comprensiva, radica en valorar que todas y todos somos imprescindibles para vivir positivamente las experiencias educativas de una manera única e irrepetible, donde el valor de la diversidad personal es un referente ya ineludible en las acciones pedagógicas de cualquier docente que tenga como prioridad educativa atender de manera eficaz la realidad escolar de sus alumnos y alumnas. Es, en suma, una magnífica propuesta práctica que sustenta nuevas orientaciones didácticas encaminadas a fortalecer el desarrollo de la formación del profesorado en la generación de una pedagogía innovadora y una comunicación docente más auténtica y holística.

270

*Juan José Leiva Olivencia
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Málaga (España)*



Joaquín Gairín, Miquel Àngel Essomba y Daniel Muntané. *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer. Educación. 2009, 351 págs. ISBN: 978-84-7197-924-7.

La Formación Profesional siempre ha sido la «pariente pobre» o la «pobre pariente» del sistema educativo español. A lo largo del tiempo ha corrido peor suerte que la educación general. Tuvo muchos problemas para incorporarse al sistema educativo, fue un proceso largo, con muchas dificultades y en forma muy precaria.

Cierto es, sin embargo, que a partir de la década de los años setenta del siglo pasado con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) la situación varió de forma importante. Sucesivamente las leyes educativas aprobadas en nuestro país como la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) y la vigente Ley orgánica de Educación (LOE) han tenido la intención –manifestada por sus diferentes redactores– de mejorar y prestigiar la formación profesional. Pero, como bien se dice en el prólogo de esta obra: «las buenas intenciones no garantizan por sí mismas los buenos resultados». Así pues, las respuestas al problema de la formación profesional han sido variadas, con recorridos y/o trayectorias inciertas y resultados dispares. La realidad es que nos encontramos en los inicios del siglo XXI, con preocupaciones del pasado y con las nuevas que ha provocado la actual dinámica socio-económica, a la espera de que el desarrollo de la LOE resuelva satisfactoriamente la situación.

No obstante, el malestar por el estado de la formación profesional no es patrimonio exclusivo de nuestro país. En general en todos los países de la Unión Europea, con los matices, las excepciones y peculiaridades de cada uno, existe inquietud por el presente y el futuro de este ámbito educativo.

Por ello es imprescindible, si se quieren corregir los errores del pasado, que la formación profesional no se desvincule de los objetivos

fundamentales de desarrollo individual, social y económico característicos de los sistemas educativos europeos actuales. Quizá sea esta la razón por la que en esta publicación se ha incluido un resumen cuidadoso de las principales preocupaciones educativas existentes hoy en Europa, así como la enumeración de las acciones necesarias para poder abordarlas en el marco de lo que se conoce hoy en el contexto europeo como aprendizaje permanente.

Desde esta perspectiva que vincula el mundo educativo y el mundo laboral y subraya la importancia de todos los tipos de formación, desde la inicial hasta la profesional, pasando por la de personas adultas, cuyo máximo objetivo es que todos podamos participar y desenvolvernos sin dificultad en la sociedad, es desde donde los coordinadores Joaquín Gairín, Miquel Àngel Essomba y Daniel Muntané se han planteado este libro.

La obra se divide en diez capítulos a través de los cuales diferentes voces de distintos países europeos van reflexionando, analizando o exponiendo bien el sistema de formación profesional de su respectivo país, bien presentando los diferentes materiales que componen el Marco de Desarrollo de la Calidad (MDC) Qualivet, nombre del proyecto del programa Leonardo Da Vinci que aquí presentan. Estos capítulos se dividen en dos partes puesto que, aun manteniendo cierta relación, tratan dos temáticas diferentes como veremos a continuación.

272

En la primera parte se plantean reflexiones y prácticas de varios sistemas europeos de Formación Profesional. En concreto los de Alemania, Gales, Eslovenia, Países Bajos y, especialmente con mayor detenimiento, el de España.

De esta manera podemos descubrir que en Alemania el sistema es dual, el acceso abierto y no está restringido a ningún certificado escolar concreto. Existe también un sistema de transición y otros tipos de escuelas profesionales menos conocidas internacionalmente. Entre dichos centros se encuentran: el instituto de formación profesional, el instituto de formación profesional especializada y el instituto técnico.

Del sistema Galés podemos apreciar que es diverso, complejo y que le atribuye una gran importancia al Gobierno de la Asamblea de Gales; la pluralidad de su oferta educativa se puede ver a través de los variados casos que nos presentan y, de la experiencia que nos muestran de tres escuelas las contribuciones importantes que se hacen al sistema de formación profesional.

En el caso de Eslovenia la formación profesional es uno de los elementos importantes de lo que han denominado Estrategia de Eslovenia para el desarrollo; y su nueva Ley para la formación profesional les ha facilitado los cimientos para establecer un sistema de formación moderno, flexible y abierto.

En los Países Bajos la abundancia de planes y continuos cambios que han caracterizado la formación profesional de grado medio durante los últimos diez años ha producido mucho jaleo y confusión; su Ley sobre formación profesional y para adultos aprobada hace una década contenía planes para promover cambios que aún no han concluido y, en fin, que la formación profesional de grado medio es una parte muy importante del sistema educativo holandés.

En España, además de lo que hemos dicho con anterioridad, encontraremos un recorrido histórico por las distintas leyes que han regulado la Formación Profesional, y cómo su desarrollo ha estado centrado en la articulación de los tres subsistemas que la conforman y en el reconocimiento, validación y acreditación de las competencias, adquiridas por la vía informal, a través del Instituto Nacional de las Cualificaciones con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional; también descubriremos las nuevas aportaciones de la LOE y las características y/o requisitos de la formación del profesorado de Formación Profesional.

273

La segunda parte, más enfocada a la práctica, recoge una guía de utilización del proyecto Qualivet compuesta por una explicación de lo que es y de doce preguntas clave mediante las cuales se expone el uso, la utilidad y otros aspectos esenciales para desarrollar este instrumento; por otro lado, muestra cómo han de utilizarse los indicadores y estándares que ofrece para mejorar la propia calidad; en otro capítulo aparece esto mismo pero vinculado a la mejora de la Formación Profesional en el sector del metal. Finalmente, para gestionar el cambio se propone más que el refuerzo de los niveles de dirección o gestión, que aun pudiendo ser beneficioso no tiene por qué ser imprescindible, la organización de equipos en las escuelas de formación profesional como cuestión clave para mejorar la enseñanza.

Además, se debe saber que este material ha sido probado y desarrollado en siete países por docentes, instituciones, científicos y expertos del área profesional del metal como proyecto piloto europeo y que se han realizado fases completas de examen y evaluación en distintos

centros de FP. También que, el marco teórico y el concepto de equipo pueden transferirse a otros sectores e igualmente, de cara a desarrollar la calidad en otras áreas profesionales, los indicadores pueden establecer propuestas útiles.

La lectura de este libro nos ayuda a reflexionar sobre lo importante que va a ser el conocimiento y la información en este siglo. Dado que, los factores clásicos de los procesos productivos se irán sustituyendo progresivamente por el conocimiento y que, la realidad económica, social y cultural sufrirá cambios que habrán de afrontarse con nuevos procedimientos e ideas; la educación será, si cabe más que en la actualidad, un elemento estratégico clave para el desarrollo de dicha sociedad.

Antes de terminar quisiera insistir en lo que a mi parecer es la idea central de esta publicación, y es que la formación debe estar vinculada a la realidad laboral, que no debe ser algo aislado sino parte del proyecto de desarrollo personal y social en el que, no sólo individual sino colectivamente, estamos inmersos porque, en palabras de Gairín: «la dinámica socio-económica exige profesionales preparados y actualizados y, si no los tiene, los busca en otros contextos distintos al de referencia». De ahí que también debamos insistir, nuevamente, en la importancia de la formación permanente porque ésta sitúa la formación para el trabajo en el centro de un desasosiego persistente como es el de una realidad cada vez más mutable.

Por último, significar que el objetivo de ayudar a profesores y otros profesionales de centros de formación profesional, escuelas universitarias y centros de realización de prácticas profesionales en el desarrollo de la calidad, que a priori se planteaban los autores que firman la presentación de esta obra, se cumplirá con creces porque han elaborado una buena herramienta, tanto por la visión panorámica que plasman sobre los sistemas de Formación Profesional de diferentes países europeos, como por la utilidad del instrumento que aportan, no sólo para los profesionales de este campo sino para cualquier persona que esté interesada por este tema.

*L. Miguel Barrigüete Garrido
Facultad de Educación.
Universidad Complutense de Madrid (España)*

LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS EN LA REDACCIÓN LIVROS E REVISTAS RECEBIDOS NA REDAÇÃO

LIBROS

- AMADOR, Luis V. y MONREAL M^a del Carmen (2010) *Intervención social y género* Colección Mujeres. Madrid: Narcea. 280 págs. ISBN: 978-84-277-1687-2.
- BARON-COHEN, Simon (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger* Madrid: Alianza Editorial. 208 págs. ISBN: 978-84-206-6941-0.
- BARRENETXEA, Miren y MARÚM, Elia (coords.) (2009). *Innovación en el aula en América Latina y España. Experiencias en titulaciones del área económico administrativa*. Zapopan, Jalisco: Universidad de Guadalajara, México. ISBN: 978-970-764-631-5.
- BILBAO HERRÁN, María y OTROS (2009). *Recursos para tutoría*. Colección Manuales (Bachillerato). Barcelona: Horsori. 125 págs. ISBN: 978-84-96108-81-3.
- CASADO ROMERO, Alejandro (2010). *Aprender a ser maestro. Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la Interacción en el aula* Colección Monografías. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha. 271 págs. ISBN: 978-84-8427-743-9.
- COLÉN RIAU, M^a Teresa y JARAUTA BORRASCA, Beatriz (coords.) (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Cuadernos de Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Barcelona: Horsori ICE – UB. 150 págs. ISBN: 978-84-96108-80-6.
- DÁVILA, Paulí y MAYA Luis M^a (coords.) *Infancia, derechos y educación en América Latina*. Donostia: EREIN. ISBN: 978-84-9746-563-2.
- GAIRÍN Joaquín; ESSOMBA, Miquel Ángel y MUNTANÉ, Daniel (2009): *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy* Madrid: Wolters Kluwer. Educación. 351 págs. ISBN: 978-84-7197-924-7.
- GARCÍA LARRAURI, Begoña (dir.) (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido. Todo rueda mejor si se engrasa con humor*. Manuales Prácticos Psicología. Madrid: Pirámide. 354 págs. ISBN: 978-84-368-2329-5.
- GARCÍA PASTOR, Begoña (2009). «Ser gitano» fuera y dentro de la escuela. *Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). 444 págs. ISBN: 978-84-00-08932-0.
- MARTÍNEZ HUERTA, Joseba (2010). *Viaje a la sostenibilidad. Una guía para la escuela* Serie Edupaz. Madrid: Los libros de la Catarata. 153 págs. ISBN: 978-84-8319-2010.

- MONTERO, Eloísa (coord.) RUIZ, María y DÍAZ, Beatriz (2010). *Aprendiendo con videojuegos*. Colección Educación Hoy. Madrid: Ministerio de Educación / Narcea. 168 págs. ISBN: 978-84-277-1688-9.
- MORELLI, Mauricio (2010). *El yoga en la infancia. Ejercicios para divertirse y crecer con salud y armonía*. Colección Herramientas. Madrid: Narcea. 96 págs. ISBN: 978-84-277-1715-2.
- MOROTE MAGNA, Pascuala (2010). *Aproximación a la literatura oral. La leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias*. Valencia: Universitat de València / Perifèric edicions. 190 págs. ISBN: 978-8492-435-33-3.
- OLASKOAGA LARRAURI, Jon (coord.) (2009). *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. Buenos Aires: EDULP, Universidad de la Plata. 268 págs. ISBN: 978-950-34-0564-2.
- ORTEGA, Rosario (coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial. 416 págs. ISBN: 978-84206-5461-4.
- PUIG, José M. (coord.) (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Cuadernos de Educación. Barcelona: Horsori ICE –UB. 210 págs. ISBN: 978-84-96108-74-5.
- ROSATO, Ana y ANGELINO, M^a Alfonsina (coords.) (2010). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* [Dis]capacidad. Buenos Aires / México: Noveduc. 243 págs. ISBN: 978-987-538-248-0.
- SÁNCHEZ BLANCO, Concepción (2009). *Peleas y daños físicos en la educación infantil*. Nuevos enfoques en educación. Buenos Aires: Miño y Dávila. 192 págs. ISBN: 978-84-92613-30-4.
- SANZ DE ACEDO, María Luisa (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Colección Universitaria. Madrid: Narcea. 160 págs. ISBN: 978-84-277-1690-2.

REVISTAS

- EDUCAR, n.º 43 (2009). Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (España). ISSN: 0211-819X.
- FORO DE EDUCACIÓN. PENSAMIENTO, CULTURA Y SOCIEDAD, n.º 11 (2009). Salamanca (España). ISSN: 1698-7799.
- REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, 2.ª etapa, vol. 19, n.º 33 y 34 (2009). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Valencia (Venezuela). ISSN: 1316-5917.
- REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA, vol. 4, n.º 2 y 3, enero y marzo, PNA (2010). Departamento de Didáctica de la Matemática, Facultad de Educación, Universidad de Granada. Granada (España). ISSN: 1886-1350.

REVISTA DE TEORÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, enero-junio (2009),
Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de
los Andes. Mérida (Venezuela). ISSN: 1316-9505

REVISTA IBEROAMERICANA DE AUTOGESTIÓN Y ACCIÓN COMUNAL, n.º 55, año XXVII
(2009): Instituto Intercultural para la Autogestión y la Acción Comunal
(INAUCO). Universidad Politécnica de Valencia. Valencia (España). ISSN:
0210-7687.

TEMPS D'EDUCACIÓ, N.º 37 (2009). Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de
Barcelona (España). ISSN: 0214-7351.

PUBLICACIONES DE LA OEI / PUBLICAÇÕES DA OEI

Metas educativas 2021
 La educación que queremos
 para la generación de los Bicentenarios
 (Síntesis del Debate)



Autores: OEI / SEGIB.

Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Número de páginas: 148

Encuadernación: rústica

Tamaño: 18 x 26 cm

Fecha de edición: 2010

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-218-2

279

Desde su inicio fuimos conscientes de que no sería posible llevar a la práctica el proyecto Metas Educativas 2021, ni alcanzar sus objetivos si no lográbamos generar un amplio movimiento social que respaldara la propuesta, la acompañara a lo largo de los años y exigiera su cumplimiento. Por ello, poco tiempo después de la publicación de su documento fundacional, la OEI abrió un amplio y continuado debate para conocer la opinión de la comunidad educativa y de la sociedad interesada. Mientras avanzábamos en los compromisos de cada país con el proyecto y en la articulación de alianzas locales, regionales e institucionales, fuimos realizando multitud de encuentros y seminarios, solicitando la valoración de los expertos iberoamericanos sobre las diferentes metas y pidiendo a través de un foro en Internet la opinión de todos aquellos que

tuvieran algo que decir o que se sintieran interpelados por la propuesta. Un año después del inicio del debate, el resultado ha sido impresionante.

Nos sentimos satisfechos y esperanzados por la enorme participación y por el apoyo recibido. Más de setecientas mil descargas del documento, cien mil personas presentes en los diferentes seminarios y cerca de dos mil participantes en los foros de la Red son expresión de un interés inusitado. Nos sentimos esperanzados, sí, pero también exigidos para no defraudar las expectativas generadas. Tenemos una enorme oportunidad para transformar la educación a lo largo de la década y para situarla a la altura de la de los países más desarrollados. Podemos y debemos hacerlo porque el logro de los objetivos supondrá que millones de personas sean más cultas, tengan más oportunidades a lo largo de su vida, estén mejor formadas y sean más libres. Estamos convencidos de que la educación es la mejor estrategia para avanzar en la cohesión y en la inclusión social.

280

El documento que aquí presentamos incluye de forma ordenada las aportaciones más relevantes realizadas a lo largo del tiempo de debate de la propuesta inicial, casi doce meses, que coinciden con el año 2009. Durante ese lapso se han producido también avances importantes en el compromiso de los países y en la incorporación de más aliados, personas e instituciones, en torno al proyecto. La publicación de las opiniones expresadas pretende manifestar que el debate no ha sido simplemente un intento de distracción ni una manera de ganar tiempo. Muy al contrario, las opiniones y propuestas van a ser tenidas muy en cuenta a la hora de elaborar la propuesta definitiva. Las mismas se publican después de una atenta lectura en consideración al esfuerzo de los participantes y en justo reconocimiento a su tarea.

Terminamos con este texto la etapa inicial y nos adentramos en la que podemos considerar como decisiva: la aprobación definitiva del proyecto y de sus compromisos financieros y la articulación de un sistema estable de participación de la sociedad y de la comunidad educativa para el seguimiento de su desarrollo a lo largo de la década. La creación de un Consejo Asesor de la Educación Iberoamericana en el que estén representados todos los sectores educativos podría ser la consecuencia institucional de este fructífero debate.



Avances y desafíos en la evaluación educativa



Autores: Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (coords.).
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Evaluación. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 181
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-194-9

En las últimas décadas se han producido notables avances en el ámbito de la evaluación. Sin embargo, son todavía escasos los sistemas educativos que cuentan con modelos asentados de evaluación de escuelas y de evaluación de la práctica docente. La evaluación de los aprendizajes en el aula necesita cambios profundos. La evaluación de las propias políticas educativas y de los programas de innovación que desde ellas se impulsa tiene también poca tradición en nuestro entorno.

281

El presente libro ofrece una panorámica de estos diversos niveles y ámbitos de la evaluación destacando los avances y los retos aún pendientes.

La evaluación de los sistemas educativos, de los programas, de las escuelas, de los docentes y de los alumnos es una condición necesaria para mejorar la calidad de la educación. La serie de libros sobre evaluación pretende ofrecer los principales modelos, indicadores, experiencias e innovaciones que se desarrollan en este campo.



Los desafíos de las TIC para el cambio educativo



Autores: Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (coords.).

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: TIC. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 181

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-197-0

282

La incorporación de las TIC en la educación ha abierto grandes posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, no es suficiente con dotar a las escuelas de computadores. Hace falta abordar, al mismo tiempo, un cambio en la organización de las escuelas y en las competencias digitales de los profesores. También es necesario avanzar en la incorporación de las nuevas tecnologías en los entornos familiares para reducir la brecha digital.

Este libro ofrece distintas reflexiones y puntos de vista sobre el papel que desempeñan las nuevas tecnologías, y profundiza en el debate sobre el sentido educativo de las TIC.

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información está suponiendo retos enormes para los profesores -la mayoría de ellos inmigrantes digitales-, para las escuelas, para los responsables educativos y para las políticas públicas. La serie de libros sobre TIC pretende analizar estos desafíos y ofrecer sugerencias que yuden a enfrentarse a ellos.



La primera infancia (0 a 6 años) y su futuro



Autores: Jesús Palacios y Elsa Castañeda (coords.).
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Infancia. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 135
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-196-3

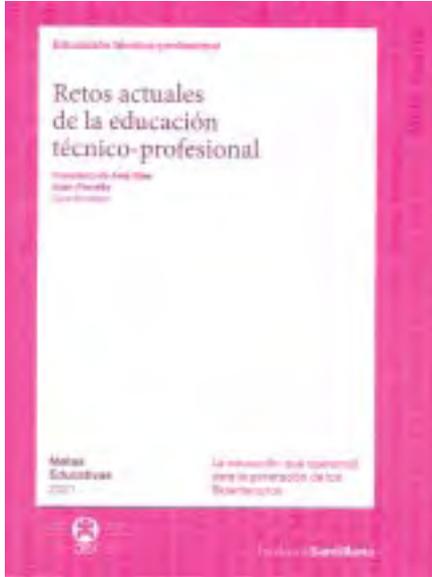
283

La infancia es la etapa evolutiva más importante de los seres humanos, pues las experiencias que los niños viven en estos años son fundamentales para su desarrollo posterior. La serie de libros sobre la infancia se propone ofrecer una amplia mirada sobre la atención y el cuidado que los niños pequeños reciben en el ámbito familiar, educativo y social.

Existe acuerdo sobre la importancia de los años iniciales de la vida humana y el decisivo papel de las influencias educativas en esta etapa. La primera parte de este libro está dedicada a analizar las condiciones sociales y educativas de la infancia iberoamericana.

La segunda ofrece un completo panorama de las direcciones en que deben orientarse los cambios del futuro. Entre los argumentos esenciales de ese cambio están la perspectiva de los derechos de la infancia, las respuestas integrales que respondan a características y necesidades locales, la diversidad como bien que se debe cultivar, el uso de metodologías de trabajo adecuadas a la edad, la búsqueda de equidad y la exigencia de calidad

Retos actuales de la educación técnico-profesional



Autores: Francisco de Asís Blas y Juan Planelles Castañeda (coords.).

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: Educación Técnico Profesional. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 156

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-201-4

284

El fortalecimiento de la educación técnico-profesional (ETP) y la vinculación entre educación y empleo son retos exigentes para todos los países iberoamericanos. La serie de libros ETP busca analizar y ofrecer modelos que contribuyan a orientar las políticas públicas de este campo.

Las reformas de los sistemas de educación técnica y profesional tienen una indiscutible actualidad, tanto en los países europeos como en los iberoamericanos.

Explorar el cómo, con qué instrumentos, mediante qué medidas, a través de qué soluciones, de acuerdo con qué enfoques y estrategias deben implementarse estas reformas constituye el objeto de este libro y de cada uno de sus capítulos.

En ellos se pretende abordar el estado de la cuestión de algunos de los principales desafíos planteados, que conforman la agenda de los vigentes sistemas de educación técnica y profesional.



Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos



Autores: Mariano Jabonero y José Rivero (coord.)

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: Alfabetización. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 230

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-193-2

285

Uno de los rasgos más definitorios de la educación iberoamericana es su permanente preocupación por la universalización de la alfabetización y la educación básica, confiando, mediante el logro de ese objetivo, superar o al menos aminorar la extrema situación de inequidad que caracteriza a Iberoamérica. Si bien los niveles de alfabetización y acceso a la educación alcanzados en nuestra región son más satisfactorios que los existentes en cualquier otro momento precedente, los retos pendientes son notables.

En este libro se abordan algunas de las cuestiones claves para hacer frente a esos desafíos de futuro, como son la coordinación y desarrollo del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos, la definición y aplicación de políticas integradas, las nuevas postalfabetizaciones, la atención educativa a colectivos diferenciados, la participación social en estas iniciativas, la evaluación de aprendizajes y proyectos y, entre otros, la formación de facilitadores y docentes.



Aprendizaje y desarrollo profesional docente



Autores: Consuelo Velaz de Medrano y Denise Vaillant
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Profesión docente. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 190
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-198-7

286

El profesorado ocupa el papel central para la mejora de la calidad de la enseñanza. Pero las políticas orientadas a su desarrollo profesional deben tener en cuenta las condiciones y el contexto en el que desempeñan su trabajo. Desde este enfoque integral y contextual se plantea la serie de libros sobre la profesión docente.

Los docentes son imprescindibles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para incrementar la calidad de la educación y para desarrollar la sociedad del conocimiento. Son muchos los elementos que configuran la actividad del docente: su formación inicial y permanente, el proceso de selección y de incorporación a la escuela, las condiciones de trabajo, la organización de la institución escolar, el apoyo de los poderes públicos, las perspectivas profesionales a lo largo de su vida y la valoración social que percibe. Este libro se ha centrado en el desarrollo profesional docente para, a través de él, ofrecer una amplia perspectiva sobre la situación de los docentes en Iberoamérica.



Lectura y bibliotecas escolares



Autores: Inés Miret y Cristina Armendano
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Cultura escrita. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 197
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-200-7

287

La sociedad de la información plantea desafíos enormes al aprendizaje de los alumnos y al papel que la lectura ocupa en la formación de las personas. La serie de libros sobre *cultura escrita* debate esta situación y ofrece modelos y estrategias para avanzar en la constitución de comunidades educativas lectoras en sociedades lectoras.

Este libro da la voz a una quincena de expertos para debatir algunos de los temas de mayor actualidad en relación con la lectura y las bibliotecas escolares: desde las nuevas culturas juveniles o el funcionamiento del lector en red, hasta la consideración de la escuela como una comunidad de estudio, el papel de los mediadores o las redes de lectura pública y de bibliotecas escolares. Contiene además un informe sobre las políticas públicas en curso, así como la descripción de algunas de las experiencias más destacadas en Iberoamérica para la creación de comunidades de lectores, la implantación de bibliotecas escolares o el lanzamiento de campañas públicas de lectura.



Calidad, equidad y reformas en la enseñanza



Autores: Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (coords.)

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: Reformas educativas.

Metas Educativas 2021

Número de páginas: 170

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-195-6

288

Hace falta una nueva visión sobre el sentido de la educación y sobre las reformas necesarias que contribuya a lograr una educación equitativa y de mayor calidad en sociedades más justas, cultas y libres. La serie de libros dedicada a las reformas educativas y a la calidad de la enseñanza se plantea con este objetivo central.

El análisis de los resultados obtenidos con las reformas educativas desarrolladas en las últimas décadas ofrece resultados negativos. Es cierto que se han producido avances importantes, sobre todo en el acceso a la educación, pero no parece previsible que con la misma dinámica pueda lograrse el enorme salto educativo requerido para responder a los retrasos históricos acumulados. Son precisos nuevos modelos y estrategias para lograr la transformación de las estructuras educativas y sociales. El presente libro aborda los retos actuales de la educación en Iberoamérica, la orientación de los cambios necesarios, los desafíos que supone la diversidad, la interculturalidad y la equidad, el sentido de los aprendizajes escolares y su evaluación, la centralidad de una educación para la ciudadanía democrática y el papel de la institución escolar.

Educación artística cultura y ciudadanía



Autores: Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucia G. Pimentel (coords.)
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Educación artística. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 179
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-199-4

289

La educación artística es una estrategia necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, contribuye a la formación de ciudadanos cultos, tolerantes y solidarios. La serie de libros sobre educación artística tiene la finalidad de contribuir a estos objetivos.

A pesar de los avances logrados, la educación artística se mantiene todavía en los márgenes de los sistemas educativos. Los analfabetismos estéticos se suman a los analfabetismos digitales, marcando una situación de exclusión para millones de ciudadanos. Los retos en la educación artística son enormes: conocer su situación en los países iberoamericanos, actualizar los currículos educativos, impulsar la investigación y desarrollar programas de formación docente. Este libro ofrece una reflexión sobre el itinerario que deberían seguir las políticas públicas para impulsar la educación artística, orientándose hacia la creación de una nueva ciudadanía que fortalezca el conocimiento y el aprecio de las culturas de la región.

El estado de la ciencia

Principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos



Autor: Mario Albornoz (dir.)
Edita: REDES (coord.) / OEI /
AECID / RICYT / CYTED
Número de páginas: 263
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27,5 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISSN: 0329-4838

290

Esta edición de El Estado de la Ciencia se publica cuando se cumplen quince años de la creación de la RICYT. Ha sido un tiempo de trabajo conjunto con académicos, funcionarios, expertos, gestores universitarios de toda Iberoamérica, así como con representantes de organismos internacionales, guiados por el objetivo común de producir más y mejor información para la toma de decisiones en materia de políticas de ciencia y tecnología en la región. Tras esta década y media de trabajo podemos afirmar que se ha evolucionado desde un vacío informativo hacia un escenario en el que los países disponen de capacidades para la producción de indicadores propios.

En este camino, la RICYT ha dejado de ser meramente un proyecto institucional para pasar a pertenecer a todos los que se suman a ella. Para la publicación de este año de El Estado de la Ciencia la RICYT ha contado con el apoyo del Observatorio Iberoamericano de Ciencia, Tecnología e Innovación, perteneciente al Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Cuenta también con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECYD) y del Programa CYTED.



ENVÍO DE COLABORACIONES

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN es una publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), orientada principalmente a la divulgación de trabajos sobre políticas, investigación e innovaciones educativas. La remisión y recepción de colaboraciones se rige por las siguientes:

Condiciones

1. Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina, actualizados, y que signifiquen una aportación empírica o teórica de relevancia.
2. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN ni de la OEI.
3. El Comité Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación.
4. Los autores de trabajos que no hayan sido solicitados expresamente y que resulten publicados en la Revista, no recibirán ninguna retribución, económica o de cualquier otro tipo, por parte de la Revista Iberoamericana de Educación ni de la OEI.
5. El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la OEI para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento en que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de ésta última.
6. Los originales recibidos no serán devueltos.

Normas

1. Los trabajos deberán estar escritos con un tamaño de fuente no inferior a 12 puntos y a 1,5 entrelíneas, no sobrepasarán una vez impresos las 15 páginas tamaño DIN A4, por una sola cara. Deberán ser presentados en disquete o Cd-Rom o enviados por correo electrónico a la dirección de la Revista, en formato rtf, word u otro compatible con Windows.
2. Cada trabajo deberá incluir, en hoja aparte, un resumen del mismo no superior a 20 líneas mecanografiadas y algunas palabras clave que le identifiquen.
3. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo bibliografía, gráficos, tablas, etc.
4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse a la siguiente estructura:
 - *Libros*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en cursiva, lugar de edición y editorial.
 - *Revistas*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de publicación entre paréntesis, título del trabajo entrecomillado, nombre de la revista en cursiva, número de volumen, número de la revista cuando proceda, lugar de edición, editorial y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
 - *Recursos electrónicos*: se citarán siguiendo los criterios mencionados anteriormente para libros y revistas, incluyendo al final entre ángulos la dirección electrónica, y entre corchetes la fecha de consulta. Ej.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: noviembre de 2004].
5. Las notas a pie de página tendrán una secuencia numérica y se debe procurar que sean pocas y escuetas.
6. En hoja aparte deberá incluirse el nombre del autor, su dirección, institución donde trabaja y cargo que desempeña, así como el número de teléfono, fax y dirección electrónica.
7. Los autores incluirán un breve resumen comentado de su biografía profesional, a ser posible por orden cronológico, de no más de 200 palabras o 15 líneas, que se incorporará a una sección de la Revista denominada «Autores».
8. La corrección de pruebas se hará cotejando con el original, sin corregir el estilo usado por los autores.
9. Los trabajos serán remitidos a:
Revista Iberoamericana de Educación
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España
rie@oei.es

Condiciones y normas para la presentación de Recensiones

1. Las recensiones o críticas de libros o revistas deberán ser originales, no publicadas en otros medios, y estarán firmadas por un profesional del ámbito de la educación, preferentemente vinculado al área temática de la que trate la obra. Se indicarán los siguientes datos del autor o autora: nombres, apellidos, institución en que trabaja, titulación o cargo, teléfono, correo electrónico y postal (*estos últimos no serán publicados*).
2. Las obras deberán haber sido editadas dentro de los seis meses anteriores a la fecha de envío del material. Esta información se hará constar como parte de los datos técnicos de la publicación (Autor/a, Título, Editorial, Ciudad y Fecha de edición) en la cabecera del texto.
3. El material deberá tener una extensión máxima de 1.200 palabras o 6.000 caracteres.
4. El material textual podrá ser acompañado por una imagen de la obra en formato JPG de menos de 30 kb.
5. El envío de los materiales (textual e imagen) se realizará como adjuntos a un mensaje de correo electrónico a la dirección rie@oei.es (Asunto = Recensiones)
6. La Dirección de la RIE se reserva el derecho de no publicar las colaboraciones o de proponer modificaciones a las mismas.
7. La Dirección de la RIE decidirá sobre la versión de la revista (impresa o digital) en que se realizará la publicación.

ENVIO DE COLABORAÇÕES

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO é uma publicação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), orientada principalmente, à divulgação de trabalhos sobre políticas, investigação e inovações educativas. A remissão e recepção de colaborações se rege pelas seguintes:

Condições

1. Só serão recebidos para a sua publicação trabalhos inéditos ou com escassa difusão na América Latina, atualizados, e que signifiquem uma contribuição empírica ou teórica de relevância.
2. O recebimento de um trabalho não implicará nenhum compromisso da REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO nem da OEI.
3. O Comitê Editorial procederá à seleção dos trabalhos de acordo com os critérios formais e de conteúdo desta publicação.
4. Os autores de trabalhos que não tenham sido solicitados expressamente e que resultem publicados na Revista, não receberão nenhuma retribuição, econômica ou de qualquer outro tipo, por parte da Revista Ibero-americana de Educação nem da OEI.
5. O envio de uma colaboração para a sua publicação implica, por parte do autor, a autorização a OEI para sua reprodução, por qualquer meio, em qualquer suporte e no momento em que a OEI o considere conveniente, salvo expressa renúncia por parte desta última.
6. Os originais recebidos não serão devolvidos.

Normas

1. Os trabalhos deverão estar escritos com um tamanho de fonte não inferior a 12 pontos e a 1,5 entrelinhas, não se ultrapassarão uma vez impressos as 15 páginas tamanho DIN A4, por uma só cara. Deverão ser apresentados em disquete ou Cd-Rom ou enviados por e-mail à endereço da Revista, em formato rtf, word ou outro compatível com Windows.
2. Cada trabalho deverá incluir, em folha à parte, um resumo do mesmo não superior a vinte linhas digitadas e algumas palavras chave que lhe identifiquem.
3. Todas as páginas deverão estar enumeradas, incluindo bibliografia, gráficos, tabelas, etc.
4. Ao final do trabalho, estará incluída a lista de referências bibliográficas, por ordem alfabética, que deverá ajustar-se à seguinte estrutura:
 - *Livros*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da edição entre parênteses, título do livro em cursiva, local da edição e editora.
 - *Revistas*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da publicação entre parênteses, título do trabalho entre aspas, nome da revista em cursiva, número do volume, número da revista quando procede, local da edição, editora e as páginas em que se encontra o trabalho.
 - *Recursos eletrônicos*: serão citados conforme os critérios mencionados anteriormente para livros e revistas, incluindo, no final, entre ângulos, a direção eletrônica, e, entre colchetes, a data de consulta. Ex.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», em *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: novembro de 2004].
5. As notas de rodapé terão uma seqüência numérica, devendo-se procurar que sejam poucas e concisas.
6. Em folha à parte, deverá estar incluído o nome do autor, seu endereço, a instituição onde trabalha e o cargo que desempenha, assim como o número do telefone, fax e endereço eletrônico.
7. Os autores incluirão um breve resumo comentado de sua biografia profissional, a ser possível por ordem cronológico, de somente de 200 palavras ou 15 linhas, que se incorporará a uma seção da Revista denominada «Autores».
8. A correção de provas será feita a partir do original, respeitando-se o estilo de cada autor.
9. Os trabalhos serão remetidos à:
Revista Ibero-americana de Educação
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. Espanha
rie@oei.es

Condições e normas para a apresentação de Recensões

1. As recensões ou críticas deverão ser originais, não publicadas em outros meios, e estarão assinadas por um profissional do âmbito da educação, preferentemente vinculado ao área temática da qual trate a obra. Se indicarem os seguintes dados do autor ou autora: nomes, sobrenomes, instituição em que trabalha, titulação ou cargo, telefone, e-mail e postal (estes últimos não serão publicados).
2. As obras deverão haver sido editadas dentro dos seis meses anteriores à data de envio do material. Esta informação se fará constar como parte dos dados técnicos da publicação (Autor/a, Título, Editorial, Cidade e Data de edição) na cabeceira do texto.
3. O material deverá ter uma extensão máxima de 1.200 palavras ou 6.000 caracteres.
4. O material textual poderá ser acompanhado por uma imagem da obra em formato JPG com menos de 30 kb.
5. O envio dos materiais (textual e imagem) se realizará como adjuntos a uma mensagem de e-mail à direção rie@oei.es (Assunto = Recensões)
6. A Direção da RIE se reserva o direito de não publicar as colaborações ou de propor modificações às mesmas.
7. A Direção da RIE decidirá sobre a versão da revista (impresa ou digital) em que se realizará a publicação.

DÓNDE SUSCRIBIRSE / ONDE ASSINAR-SE

www.campus-oei.org/publicaciones/catalogo_rie.htm

ARGENTINA, CHILE, PARAGUAY, URUGUAY

Oficina Regional de la OEI
Paraguay, 1510. C1061ABD. Buenos Aires. Argentina.
Tels.: (5411) 48 13 00 33 / 34 - Fax: (5411) 48 11 96 42
oeiba@oei.org.ar
www.oei.org.ar

BRASIL

Escritório Regional da OEI
SHS Qd 6, Conj. A, Bloco C,
Edifício Business Center Tower, sala 919.
CEP 70316-00. Brasília, D.F. Brasil.
Tel.: (5561) 33 21 99 55 - Fax: (5561) 33 21 33 75
oeibr@oei.org.br
www.oei.org.br

COLOMBIA, VENEZUELA

Oficina Regional de la OEI
Carrera 9.ª, n.º 76-27. Bogotá. Colombia.
Tel.: (571) 346 93 00 - Fax: (571) 347 07 03
oeico@oei.org.co
www.oei.org.co

COSTA RICA, REPÚBLICA DOMINICANA, EL SALVADOR, GUATEMALA, HONDURAS, NICARAGUA, PANAMÁ

Oficina Regional de la OEI
Ave. Las Amapolas y Calle Los Abetos # 24
Col. San Francisco. San Salvador. El Salvador.
Tel.: (503) 279 00 55 - Fax: (503) 245 35 98
oeielsal@oei.org.sv
www.oei.org.sv

CUBA, MÉXICO, PUERTO RICO

Oficina Regional de la OEI
Francisco Petrarca, 321, 11.º piso.
Colonia Chapultepec Morales. 11570 México, D.F. México.
Tel.: (5255) 52 03 88 50 - Fax: (5255) 52 03 56 92
oei@oei.org.mx
www.oei.es/oeimx

BOLIVIA, ECUADOR, PERÚ

Oficina Regional de la OEI
San Ignacio de Loyola, 554. Miraflores, Lima, 18. Perú.
Tel.: (511) 243 07 77 - Fax: (511) 243 06 05
oei@oeiperu.org
www.oeiperu.org

ESPAÑA, GUINEA ECUATORIAL, PORTUGAL Y RESTO DEL MUNDO

OEI - Centro de Altos Estudios de Postgrado (CAEU)
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España.
Tel.: (34) 91 594 43 82 - Fax: (34) 91 594 32 86
rie@oei.es
www.rieoei.org

Monográfico ■ *Monográfico*

**Evaluación educativa:
¿producción de información
para orientar y sustentar las
políticas educativas?**

***Avaliação educativa:
produção de informação
para orientar e sustentar
as políticas educativas?***

Pedro Abrantes

*Políticas de avaliação e avaliação de políticas:
o caso português no contexto Ibero-americano*

Mario Yapu

*La calidad y la evaluación a la luz de la nueva
política educativa boliviana*

João Luiz Horta Neto

*Os desafios da utilização dos resultados de avaliações
nacionais para o desenvolvimento de políticas
educacionais por um governo subnacional no Brasil*

Verónica Benavidez Ormazá

*Las evaluaciones de logros educativos y su relación
con la calidad de la educación*

F. Javier Murillo y Marcela Román

*Retos en la evaluación de la calidad de la educación
en América Latina*

Amparo Vilches y Daniel Gil Pérez

*El programa pisa: un instrumento para la mejora
del proceso de enseñanza-aprendizaje*

Nidia Edith Landi y María Elena Palacios

*La autoevaluación institucional y la cultura
de la participación*

Otros temas ■ *Outros temas*

María José D. Martins e Maria João Mogarro

A educação para a cidadania no século XXI

Amaia Arriaga e Imanol Agirre

Discursos y prácticas educativas de los museos de arte

Celso F. Favaretto

Arte contemporânea e educação

REVISTA
IA
de Educación
de Educação



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Patrocinado por:

Fundación **Santillana**