
**Décadas de predominio positivista en los operativos de evaluación de la calidad:
la necesidad de pensar y construir un paradigma-otro.**

Decades of positivist dominance in operating quality assessment: the need to think and build a paradigm-other.

Di Lorenzo, Lorena (dilore@unsl.edu.ar)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

Este trabajo se realizó en el marco del Proyecto de Investigación: PROICO N° 22/H432 “La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. Su incidencia en la Provincia de San Luis”. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. El objetivo consistió en analizar la base epistemológica que subyace a los operativos de evaluación de la calidad. Para tal fin se trabajó con documentos nacionales e internacionales que permitieron examinar los fundamentos teóricos-epistemológicos.

Los resultados describen décadas de predominio positivista, la adopción hegemónica de sus fundamentos epistemológicos en diferentes ámbitos, la admisión acrítica y su contribución a prácticas investigativas que fijó y fija prescripciones y proscripciones. Hablar de décadas de predominio positivista como base epistemológica de los operativos de evaluación de la calidad busca remarcar los supuestos y argumentos que vienen sosteniendo desde hace años organismos internacionales y nacionales o mejor dicho “expertos” en la temática. Dichos argumentos no hacen más que invisibilizar otros posicionamientos epistemológicos que han sido subyugados por un posicionamiento que se presenta como la única forma posible para evaluar la calidad o pensar la calidad educativa; de aquí; la necesidad de pensar un paradigma-otro.

Palabras claves: positivismo - evaluación de la calidad- enseñanza secundaria

Summary

This work was performed under the Research Project: PROICO No. 22 / H432 "The quality assessment as a policy for improving secondary education. Its incidence in San Luis" Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (Argentina) The objective was analyze the epistemological basis underlying operational evaluation of quality. To this end we worked with national and international documents that allowed examine the theoretical and epistemological foundations.

The results described positivist decades of dominance, the hegemonic adoption of its epistemological foundations in different areas, the uncritical acceptance and contribution to research practices that fixed and fixed prescriptions and proscriptions. Talking decades of dominance as positivist epistemological basis of operational quality assessment seeks to highlight the assumptions and arguments coming years holding international and national agencies or rather "experts" in the subject. Such arguments do nothing but invisible other epistemological positions that have been subjugated by a position that is presented as the only way to assess the quality or think the quality of education; from here; the need to think a paradigm-other.

Keywords: positivism - assessment of quality-secondary education.

1- INTRODUCCIÓN

El interés por una evaluación "objetiva" de los sistemas educativos no es un fenómeno nuevo. Es a lo largo del siglo XIX que comienza a visualizarse la posibilidad de llevar a cabo este tipo de evaluaciones, por científicos, investigadores y/o "expertos" de la educación, pero "nunca" por los docentes.

A principios del siglo XX comienzan las primeras tentativas para evaluar algunos indicadores en el campo de la educación, pero será en las últimas décadas del siglo que se profundizará el interés por la evaluación de los sistemas educativos.

Dicha evaluación, se llevará a cabo en el marco de discursos en pos del mejoramiento de la calidad, es así que en nuestro país la Ley Federal de Educación estableció: "...*garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo...*" (Art. 48).

El decreto 506/93 establece el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) y a partir de 1993 se ponen en marcha para la enseñanza media los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) principalmente en las áreas de lengua y matemática.

Si bien el énfasis en la medición de la calidad y la insistencia de los operativos en la cuantificación de los resultados, hace evidente la base epistemológica que subyace, se considera importante reconstruir los argumentos que sostienen y defienden organismos nacionales e internacionales, resaltando el prolongado predominio del paradigma positivista en los sistemas de evaluación.

Al hablar de décadas de predominio positivista se busca remarcar no solo la adopción hegemónica de sus fundamentos epistemológicos en diferentes ámbitos, sino también su aceptación acrítica y su contribución a prácticas investigativas que fijó y fija prescripciones y procripciones.

Ante esta situación, es necesario poner en discusión ciertos conceptos y poner en evidencia los límites que dicha posición epistemológica ha impuesto al conocimiento de lo social en general y en el campo educativo en particular.

Para lograr este objetivo se analizan documentos oficiales del SINEC, especialmente informes publicados por DINIECE y se retoman algunas publicaciones llevadas a cabo por EL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (1) esta última según sus propios discursos buscan contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación escolar mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa; divulgando prácticas y monitoreando los países de la región.

En este sentido, primero se retoman algunos conceptos centrales respecto a los operativos de evaluación de la calidad, los instrumentos que utilizan y el paradigma dominante de hacer ciencia. Segundo, se examinan los supuestos epistemológicos que subyacen en los operativos como forma para custodiar las formas de dominación social. Y finalmente, desde una perspectiva contra-hegemónica, se proponen algunas reflexiones respecto a la posibilidad de pensar y materializar un paradigma-otro desde una perspectiva de-colonial.

2- Un poco sobre los operativos y los instrumentos...

En este apartado se realiza un breve recorrido histórico acerca del surgimiento de los operativos de evaluación de la calidad y la fuerte influencia que ejercieron y ejercen organismos internacionales. En este marco se trabajan algunos conceptos centrales que

permitirán el análisis de los supuestos epistemológicos, en este sentido calidad, evaluación, investigación y resultados, se asocian con determinados fines.

“Es a lo largo del siglo XIX cuando el progresivo proceso de conversión de la pedagogía en una ciencia, junto a los avances en el terreno de la psicometría, se traducen en la posibilidad de exámenes concebidos, administrados y sancionados por agentes distintos al docente, por los científicos e investigadores de la educación...No es hasta los años treinta cuando surgen, en los Estados Unidos, de la mano de la Carnegie Corporation y de los primeros institutos universitarios de investigación educativa, las primeras aproximaciones alternativas al estudio de las diferencias entre los objetivos escolares y los logros alcanzados. Pero será veinte años más tarde cuando la teoría del capital humano ofrecerá a la enseñanza un importante instrumento para la planificación educativa” (Tiana y Santángelo, 1996, p. 216).

¿Por qué la teoría del capital humano ofrece un importante instrumento? Porque las investigaciones sobre la evaluación de los resultados se orientaran hacia las necesidades de mano de obra y demandas sociales, en este sentido no es casual que diversas publicaciones pongan de manifiesto que los países que ocupan importantes lugares en la competitividad económica mundial también presentan importantes posiciones en los resultado académicos.

Estos primeros énfasis en la evaluación de los sistemas educativos pondrán una fuerte impronta en la objetivación y en la cuantificación, como la manera para asegurar la “rigurosidad” y la “validez” de los resultados.

Si bien en los ochenta se observa una reacción contra el énfasis en la objetivación y la cuantificación, floreciendo tendencias contrapuestas en pro de la evaluación cualitativa; en los noventa renacerán con mayor fuerza los métodos cuantitativos de evaluación de la educación, en sintonía con nuevas fórmulas de gestión y evaluación de las políticas públicas.

En este marco, las recomendaciones de organismos internacionales giraron y giran en torno a que la participación en las pruebas internacionales, no solo permiten obtener información sobre la calidad de los sistemas educativos locales y por ende sobre su competitividad en el mercado global de bienes y servicios, sino también permiten desarrollar capacidades en el campo de la evaluación.

Estas recomendaciones se realizan en el marco de discursos que remarcan “... *la necesidad de realizar evaluaciones centralizadas que permitan medir el logro académico de todos los alumnos bajo un mismo parámetro y con relación a contenidos curriculares a los que todos los estudiantes deberían poder acceder*” (Ferrer y Arregui, 2003: 6).

A las comparaciones internacionales no solamente se les atribuye un valor competitivo, o de ranking. Además permiten realizar **generalizaciones** científicas sobre educación a través de los estudios comparativos:

“Las pruebas internacionales comparadas son instrumentos de medición estandarizados que se aplican en varios países simultáneamente, en grados o grupos etarios seleccionados, y que recogen información sobre logros de aprendizaje conceptual y procedimental en diferentes disciplinas, y sobre los factores contextuales que se presume influyen en el logro académico de los estudiantes” (Ferrer y Arregui, 2003: 8).

En este sentido, se considera relevante mencionar algunas de las agencias internacionales de evaluación:

- **ETS** (Servicio de Evaluación Educacional) en Estados Unidos. Agencia privada e independiente, de un perfil básicamente académico.
- **IEA**, (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico’).
- Agencias Intergubernamentales:
 - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (**OCDE**).
 - El Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Educación (**LLECE**) –dependiente de Unesco-OREALC.
 - El Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (**SACMEQ**, ‘Consortio de África del Sur para la Evaluación de la Calidad Educacional’).

IEA y OCDE son de cobertura mundial, mientras que otras, como LLECE o SACMEQ, son de cobertura regional. Cabe destacar que las agencias de cobertura mundial están teniendo mayor peso o influencia en los sistemas nacionales de evaluación.

Además de las agencias internacionales de evaluación que han tenido y tienen una fuerte presencia en el mundo y en los países denominados “en vías de desarrollo”. En la Argentina, a fines de los 80 y principios de los 90 se comienza a profundizar la preocupación

por la calidad de la educación y la necesidad de evaluarla. Esta preocupación proviene tanto de organismos internacionales como nacionales, materializándose con los Operativos de Evaluación de la Calidad Educativa (ONE). El **Sistema Nacional de Evaluación** de la calidad de la educación queda consolidado en 1993.

Esta preocupación y énfasis por la evaluación de la calidad, invita a reflexionar sobre el concepto de calidad. Si bien no se puede hacer mención a una definición unívoca, se puede observar cierto acuerdo en concebir la calidad como medición de logros de aprendizaje de los alumnos, colocando especial énfasis en el resultado, resultados obtenidos desde un punto de vista **cuantitativo**:

“...a partir de la década de los 90, la calidad de la educación terminó restringida a la implementación de una serie de estrategias de evaluación orientadas a cuantificar la productividad escolar en los diferentes niveles del sistema...calidad y medición de los aprendizajes se convirtieron en sinónimos indiferenciados, en el contexto de una política educativa sumergida en la vorágine tecnocrática dictada por los organismos internacionales” (Gentili, 2007, p. 83-84).

Sin embargo, según el discurso oficial los resultados académicos son solo una dimensión de la calidad, aunque una de las más importantes según su discurso:

“Una de las dimensiones de la calidad del sistema educativo son sus resultados. Entre otros, el nivel de aprendizaje de los alumnos es, sin dudas, el resultado más relevante del sistema educativo. A su vez, el aprendizaje escolar es un resultado multidimensional, es decir, alude a diferentes aspectos. Son parte de él, por ejemplo, aspectos cognitivos y no-cognitivos, tales como valores, actitudes, creencias, motivaciones, los cuales pueden ser generales o referidos específicamente a las materias curriculares. Por otra parte, estos aspectos pueden estar correlacionados o no, es decir, puede haber o no, variaciones concomitantes entre los diversos resultados del sistema. Entonces, el conocimiento y evaluación de un sistema educativo requiere contar con una diversidad de indicadores de resultados, y además, analizar las interrelaciones entre ellos y de ellos con otras variables o factores” (DINIECE, 2010: 6).

La preocupación por la calidad, desde hace varias décadas, se viene concentrando en los dispositivos de evaluación, a tal punto que no se puede hablar de calidad sino se evalúa, centrando la mirada en la construcción de instrumentos de evaluación **objetivos** que permitan la comparabilidad de los resultados.

“El gran problema para cualquier tipo de acción que intente evaluar rendimientos a gran escala consiste en construir instrumentos que reúnan las características técnicas antes señaladas [pertinencia, confiabilidad y validez], así como lograr que una sola y única prueba resulte apta para poblaciones diversas de estudiantes que han recibido enseñanza por parte de distintos docentes, con distintos materiales, en cursos con distintas orientaciones, y en distintos espacios geográficos” (Doc. N° 1, citado por Diker y Feeney, 1998: 6).

¿Cómo funcionan los operativos? Primero definen los objetivos a evaluar, que abarcan tanto los procesos de enseñanza en su conjunto, como los particulares del curso o área que se quiere evaluar, teniendo en cuenta una pauta ideal de lo que los alumnos deberían saber. De este modo se establecen los contenidos que se esperan que los alumnos aprendan al finalizar cada nivel del sistema educativo, especialmente para las áreas de lengua y matemática.

El paso siguiente es la definición operativa de los objetivos en la construcción de ítems:

En general se utilizan **ítems cerrados de selección múltiple**, permitiendo de este modo la cuantificación de los alcances del proceso de aprendizaje:

“Esto no quiere decir que sólo así deba operarse, pero sí de que se trata de uno de los modos posibles, y el único en el caso de que se pretenda una evaluación abarcativa y amplia en cuanto a su extensión y que tienda a establecer criterios que permitan extraer conclusiones” (Doc. N°1, citado por Diker y Feeney, 1998: 6).

Por último, los documentos oficiales del SINEC expresan la necesidad de *considerar las condiciones en que se dan los resultados de aprendizaje*. La justificación de esta decisión aparece muy brevemente expresada en el Informe Preliminar y gira en torno a la siguiente idea:

“Para el análisis de resultados, en este caso de calidad de logro, no es suficiente considerar los puntajes obtenidos. Éstos sólo tendrán verdadero valor si se los redimensiona a partir de considerar las condiciones en que esos resultados aparecen (historia personal, características institucionales, etc.), porque no puede dejarse de considerar que el resultado es una forma de recorte arbitrario, que fuera de contexto, puede distorsionar las interpretaciones que a partir de él se hagan” (Doc. N°1, 1991).

Según discursos oficiales el análisis de la calidad requiere contar con más de un indicador de resultado y con informaciones referidas a factores extra-escolares, para poder establecer correlaciones apropiadas que permita considerar de forma simultánea, las interrelaciones que existan entre ellos mismos y de ellos con los factores extra-escolares.

Para ello, se administran cuestionarios a rectores o directores donde se solicitan datos del establecimiento y formularios a alumnos para indagar características personales de éstos; sin embargo, en los informes que publican, mucha de la información recolectada en este sentido, es dejada de lado a la hora de analizar el rendimiento de los alumnos y de proponer estrategias de mejoramiento, que se definen *exclusivamente* en términos de enseñar más y mejor los contenidos de las distintas áreas.

3- El predominio positivista...

Históricamente la ciencia ha puesto énfasis en la cuantificación científica, ante la convicción difundida y aceptada de que solo los datos numéricos son válidos o de alta calidad y en consecuencia la matemática es reconocida como la “reina de las ciencias”.

Se le atribuye a John Stuart Mill (1843/1906) haber sido el primero en impulsar a los científicos sociales hacia la cuantificación, argumentando que se encaminarían hacia una rápida maduración, eliminando residuos filosóficos y teológicos.

El positivismo deriva de la epistemología que surge en Francia a inicios del siglo XIX de la mano del pensador francés Augusto Comte y del británico John Stuart Mill y se extiende y desarrolla por el resto de Europa en la segunda mitad de dicho siglo.

Es una corriente o escuela filosófica que afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico, y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación positiva de las teorías a través del método científico.

Según esta escuela, todas las actividades filosóficas y científicas deben efectuarse únicamente en el marco del análisis de los hechos reales verificados por la experiencia.

Defienden un monismo metodológico (teoría que afirma que hay un solo método aplicable en todas las ciencias). Creen que tiene que haber una unidad de método a pesar de que haya una diversidad de objetos. El objetivo del conocimiento es explicar causalmente los fenómenos por medio de leyes generales y universales.

A partir de 1920 un grupo de hombres de ciencia conformaron lo que se conoció como el Círculo de Viena, un grupo de científicos que van a continuar la tradición iniciada por el positivismo en el siglo XIX, especialmente en los siguientes aspectos (Sanz Ferramola, 2011):

1) Principio ontológico del fenomenismo, según el cual la realidad se manifiesta en los fenómenos, obliga a rechazar cualquier concepción de una esencia oculta más allá de los fenómenos.

2) Principio del nominalismo, según la cual el saber abstracto no es saber de cosas en sí, sino de meras cosas individuales generalizadas.

3) Principio de la renuncia a juicios de valor y a enunciados normativos, en cuanto carentes de sentido cognoscitivo, y extra-científicos. Las valoraciones son externas a la ciencia pura.

4) Principio de la unidad del método de la ciencia, según la cual cabe pensar en un solo ámbito del saber, reductible a la observación y a la experiencia, en definitiva a una única ciencia, con cánones epistemológicos tomados de la física en tanto ciencia verdadera.

Se quiere destacar que si bien en el trabajo se utiliza el término positivismo, éste hace referencia a lo que algunos autores denominan actualmente postpositivismo, es decir representa esfuerzos de las últimas décadas pasadas por responder de una forma limitada (es decir, permaneciendo esencialmente dentro de las creencias básicas del modelo) a las críticas más problemáticas del positivismo.

Al hablar de predominio se busca resaltar que esta forma particular de hacer ciencia ha tenido y tienen un fuerte impacto en lo social y lo educativo a tal punto de desvalorizar y/o invisibilizar otras formas posibles de hacer ciencia.

4- Supuestos subyacentes en el modelo dominante de hacer ciencia:

Las tesis defendidas por los positivistas desde el siglo XIX y retomadas por los positivistas lógicos a partir del siglo XX conforman la base epistemológica que subyace en los operativos nacionales e internacionales de evaluación de la calidad, de esta manera, objetividad, generalizaciones, e instrumentos estandarizados y fuertemente estructurados son los argumentos que atraviesan la evaluación de la calidad.

Entre los supuestos epistemológicos que subyacen a los operativos de evaluación de la calidad se resaltan los siguientes:

-La generalización y la pérdida del Sujeto y de la situacionalidad:

Los defensores de las pruebas estandarizadas de evaluación de rendimientos académicos sostienen que todos los alumnos de todos los contextos, deben ser evaluados bajo un mismo parámetro para poder establecer **generalizaciones** científicas:

“...la teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones. Por ejemplo, se considera que la teoría más desarrollada es la que puede expresarse en un sistema axiomático (es decir de un conjunto de enunciados primitivos y reglas de inferencia mediante los que, deductivamente, sea posible describir y predecir los acontecimientos sociales...los principios básicos o axiomas son abstractos y no dependen de contextos sociales o históricos...” (Popkewitz, 1984, p. 66-67).

Los argumentos giran en que las evaluaciones de aprendizaje, sus publicaciones y comparaciones de resultados permiten establecer generalizaciones en el campo educativo. Si bien se considera necesario obtener información estructural que permita poner en movimiento políticas educativas, estas se consideran insuficientes ante la evaporación del contexto y la historia.

En el proceso de generalización, el sujeto desaparece, la escuela se desvanece, quedando reducidos a un número que representa un país, una provincia o un distrito según la prueba.

-La objetividad reguladora:

La idea de universalidad se estrecha fuertemente con la defensa de la ciencia como una actividad desinteresada, argumentando fuertemente la **objetividad** de los operativos de

evaluación: *"...se piensa que los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. Al eliminar los aspectos contextuales, la función de la ciencia se limita a describir las relaciones entre "hechos"*" (Popkewitz, 1984: 67).

A esto, Pérez Serrano añade: *"creen los positivistas que es posible acercarnos a conocer la realidad de modo objetivo, la objetividad es uno de los rasgos más importantes. El investigador...debe ser independiente, sus valores no deben interferir con el problema a estudiar"* (1998: 25).

A estas definiciones Díaz y Heler aportan los siguientes elementos:

"Objetivo es lo relativo al objeto y no a nuestro modo de conocerlo. Es independiente del sujeto que conoce. Está exento de todo aquello que llamamos subjetividad, como las emociones, pasiones, voliciones, fantasías o deseos. Lo objetivo tiene validez completa, en el sentido de que si algo es realmente objetivo es reconocido universalmente (intersubjetivamente)" (1989: 177).

Teniendo en cuenta estas definiciones objetividad se opone a la incorporación de valores y emociones en la ciencia y en la forma de hacer ciencia, con el objetivo de lograr un conocimiento universal, de esto se desprende que la ciencia no busca, ni persigue ninguna "finalidad" o "interés" personal o grupal.

A pesar que hoy en día ningún científico podría negar que miramos la realidad cargados de teoría, siguen sosteniendo que la objetividad es el ideal regulador y es esto lo que permite aplicar la misma prueba en diferentes contextos, se estima que la construcción del instrumento asegura dicha objetividad.

A pesar de la insistencia en la objetividad, ésta hace décadas que ha sido rechazada partiendo de la premisa de que todo conocimiento científico está cargado de teorías, toda actividad científica es posible en el marco de teorías concretas. *"Si una indagación busca ser objetiva, las hipótesis deben establecerse en forma independiente de los hechos que son recolectados para testearlas. Pero parece establecido más allá de toda objeción que las teorías y los hechos son bastante interdependientes —vale decir, estos hechos son hechos solamente dentro de una estructura teórica"* (Guba y Lincoln, 1994: 3).

No cabe dudas que no existe la objetividad en la ciencia tal como la plantea el positivismo, en este sentido cabe preguntarnos ¿quiénes construyen los instrumentos? y ¿desde qué teorías y con qué intereses?

Debates actuales sobre la objetividad, hacen referencia a “conocimientos situados” (Haraway, 1995), un conocimiento con cuerpo, con una vista. Nuestros cuerpos tienen un “color” una “visión”, ligados a posicionamientos políticos y teóricos. De esta manera la objetividad deja de referirse a una falsa visión que trasciende todos los límites y responsabilidades para dedicarse a una encarnación particular y específica.

La objetividad trata de la localización y del conocimiento situado, todos los ojos son activos y construyen traducciones y maneras específicas de ver; las versiones racionales del mundo son luchas sobre cómo ver (toda visión es visión de un cuerpo).

La manera para encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular. Incorporar la subjetividad en la actividad productora de conocimiento, su presencia y explicitación sitúa y le da objetividad a la investigación.

-La Supuesta Neutralidad:

La mayoría de los organismos e institutos encargados de la evaluación de los sistemas educativos intentan defender que los indicadores que se miden son ideológicamente neutrales, y en consecuencia todos pueden utilizarlos y aplicarlos.

En este sentido se rescata una cita de Jurjo Torr s que si bien hace referencia al contexto español, no escapa a los argumentos que se utilizan en diferentes contextos:

“El instituto de evaluación dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, es presentado ante la opinión pública como neutral, al margen de las ideologías y, por tanto, con posibilidades de definir indicadores ideológicamente neutrales y pruebas para medir su logro también neutrales” (Jurjo Torr s: 2006: 158).

El objetivo es hacer creer que evaluar es una simple cuestión técnica y aséptica y en consecuencia cualquiera lo haría de la misma forma.

“...teorías y hechos no son independientes, al igual que valores y hechos, bien puede argumentarse que las teorías son en sí mismas proposiciones de valores. De esta manera, “hechos” comúnmente aceptados son vistos no sólo a través de una teoría-ventana sino a través de valores-ventana también...” (Guba y Lincoln, 1994, p.5)

-El mundo social y educativo visualizado desde un sistema de variables:

Los defensores de las pruebas de evaluación de la calidad reducen el mundo social y educativo a un sistema de **variables** que facilita la comparabilidad de los resultados:

“Estas variables son elementos distintos y analíticamente separables de un sistema de interacciones. Las variables se estudian independientemente unas de otras...se considera que identificando las variables interrelacionadas, podrán conocerse las causas del comportamiento dentro de un sistema” (Popkewitz, 1984: 67).

La restricción de la actividad investigativa al estudio de variables, sin articulación con categorías de análisis y el establecimiento de relaciones de causalidad entre ellas, contribuyen a un análisis atomizado de la realidad, a la construcción de objetos descontextualizados. Además la selección de ciertas variables y la exclusión de otras, implica una práctica arbitraria que requiere una justificación teórica, no siempre explicitada.

En este sentido Guba y Lincoln señalan:

“se enfocan en un seleccionado conjunto de variables, necesariamente “despoja” de consideración, a través de controles apropiados y aleatoriedad, otras variables que existen en el contexto, que podrían alterar grandemente los resultados, si se les permitiera ejercer sus efectos” (1994: 3).

Para el positivismo solo precisando las variables y otorgándoles una definición invariante se puede verificar y comparar los datos: *“Al utilizar unidades de análisis invariantes, el investigador puede generar variables independientes y dependientes mediante las que determinar como una unidad influye en las demás y como la manipulación de una variable puede tener efectos sobre otras variables”* (Popkewitz, 1984: 68). De esta manera, en el marco de los operativos, se puede determinar que variable puede estar afectando el rendimiento de los alumnos.

Los argumentos en torno a la estandarización apuntan a dimensiones de equidad y justicia social, sosteniendo que de esta forma se asegura que todos los niños y jóvenes reciban la misma educación:

“El concepto de indicador parece, asimismo, querer poner de relieve que existe un consenso en su formulación; que representa los contenidos y respuestas más imparciales y universales, sobre los que existe un completo acuerdo. No permite caer en la cuenta, con facilidad, de que normalmente representan y legitiman opciones concretas, saberes específicos en los que tienen intereses sólo determinados grupos sociales...” (Jurjo Torres, 2006: 165).

¿Quiénes participan en la definición de los indicadores y porque?...¿cuáles se imponen como obligatorios y porque?... debería ser objeto de discusión por toda la comunidad educativa.

-Seguridad en las Matemáticas:

Estas tesis analizadas en los apartados anteriores confluyen en la cuantificación de las variables y en consecuencia en la confianza en las **matemáticas** a la hora de elaborar teorías: *“...el objetivo de crear modelos matemáticos es a veces malinterpretado, cuando se entiende que todos los datos han de ser cuantificados y que la única información fiable es la que se puede reducir a cifras”* (Popkewitz, 1984: 68).

De esta manera la cuantificación y la comparabilidad de los resultados se unen en matrimonio para lograr ciertos objetivos.

A pesar de la fuerte confianza en las matemáticas, sucesivas críticas a las pruebas de evaluación de aprendizajes, ha llevado a algunos organismos e institutos a intentar incorporar algunas preguntas abiertas, argumentando que de esta manera están articulando lógicas cuantitativas con cualitativas, sin embargo estos intentos no han ido de la mano de reflexiones y discusiones epistemológicas.

Hablar de décadas de predominio positivista como base epistemológica de los operativos de evaluación de la calidad persigue como objetivo remarcar los supuestos y argumentos que vienen sosteniendo desde hace años organismos internacionales y nacionales o mejor dicho “expertos” en la temática. Dichos argumentos no hacen más que invisibilizar otros posicionamientos epistemológicos que han sido subyugados por un posicionamiento que se presenta como la única forma posible para evaluar la calidad o pensar la calidad educativa:

“Preguntarse qué es hacer ciencia o, más precisamente, tratar de saber que hace el científico, sepa o no lo que hace, no es solo interrogarse sobre la eficacia y el rigor formal de las teorías y de los métodos, es examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar que hacen con los objetos y que objetos hacen” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1976: 25).

En todos los países las políticas de evaluación de la calidad se instalan bajo la convicción de que la calidad del sistema educativo es baja o que midiendo la calidad está puede mejorarse. Ante esto se observa la inversión de importantes paquetes presupuestarios para la elaboración e implementación de costosos y sofisticados sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa.

Sin embargo lo que se viene observando hace décadas es que dichos sistemas ponen de manifiesto los mismos resultados y por ende no hacen más que verificar año tras año información que ya se conoce a priori: Los alumnos de sectores desfavorecidos o carenciados son los que obtienen los puntajes más bajos, las escuelas ubicadas en contextos urbano marginales obtienen los menores rendimientos, las escuelas públicas se encuentran por debajo de las privadas a igual que las escuelas rurales. A nivel internacional se observa un fenómeno similar, los países latinoamericanos o los llamados “subdesarrollados” están muy lejos de los méritos de los países “desarrollados”.

“...la región no ha logrado casi ningún progreso en el mejoramiento del aprendizaje y en la reducción de la desigualdad en sus escuelas. América Latina obtiene entre los peores resultados en todas las pruebas internacionales de rendimiento académico. Los niños provenientes de las familias pobres tienen puntajes mucho más bajos que los provenientes de familias de clase media y alta. A pesar de los genuinos e impresionantes esfuerzos por implementar reformas, muchas escuelas siguen fracasando en su intento de desarrollar en los niños las habilidades y competencias que requieren para la participación ciudadana activa y el éxito en el ámbito productivo y personal” (PREAL, 2006: 6).

Ante este hecho cabe preguntarse sobre la supuesta neutralidad que sostienen los “científicos” a la hora de presentar y defender sus instrumentos “rigurosos”.

Se desconfía de estos sistemas de medición centralizados que descuidan dimensiones procesuales y niegan o no les interesan otras metodologías o enfoques de investigación.

Se desconfía de la monopolización en la construcción y aplicación de los instrumentos, como así también en la sistematización de los resultados.

“Evaluar la calidad de la educación es, en este sentido, mucho más que medir indicadores tecnocráticos. Evaluar la calidad debe implicar la consideración de una serie de procesos que incluyen, pero exceden, el resultado obtenido en pruebas puntuales y estandarizadas. Procesos que reconocen las especificidades locales y regionales y que contemplan cuestiones como el grado de democratización efectiva del derecho a la educación, las condiciones de igualdad...” (Gentili 2007: 85).

4. Reflexiones respecto a la posibilidad de un paradigma-otro:

La investigación en el campo de la evaluación de aprendizajes se enmarca en lo que algunos autores llaman la “metodología convencional” (Haber, 2011) o la ciencia disciplinada, ésta no hace más que encaminar a seguir un protocolo de acciones para alcanzar un conocimiento que no hace más que reforzar ciertas posiciones ideológicas, a pesar de que quieran negarlo u ocultarlo.

La metodología convencional, su protocolo y su método destruye, reprime...teorías que en un contexto específico se pueden construir...al tiempo que ha sido la encargada de legalizar, jerarquizar y legitimar una determinada forma de ver el mundo.

La ciencia y su pretensión de objetivar, es funcional al orden colonial, pero comenzar a reconstruir sus supuestos subyacentes es comenzar a utilizarla como un importante instrumento emancipador.

Otras formas de investigar y evaluar son posibles...muy lejanas de las formas y modelos que vienen proponiendo organismos nacionales e internacionales. Lo importante es comenzar a discutir y dilucidar aspectos epistemológicos y metodológicos y que estas discusiones, reflexiones y proposiciones emerjan de los verdaderos protagonistas.

La ciencia es un gran aparato de poder, de dominación al servicio de centros de poder económico, político y social, la lucha no consiste en destruir la ciencia, sino utilizarla con fines contra-hegemónicos.

En este sentido, a continuación se presentan algunas pistas para pensar y materializar un paradigma-otro en educación:

-Generar espacios de discusión respecto de la calidad, la evaluación y la investigación por los verdaderos protagonistas.

-Superar una concepción de ciencia puramente instrumental y aparentemente neutral.

-Visibilizar que los organismos internacionales y nacionales a cargo de la evaluación de la calidad están legitimando una determinada forma de ver el mundo y silenciando los saberes de la comunidad educativa.

-Transitar desde una concepción de ciencia de arriba hacia abajo, por una ciencia que produce conocimiento de abajo hacia arriba, asentadas por historias y experiencias marcadas por la colonialidad.

-Producir conocimiento desde y para los docentes y escuelas, dejando de ser objetos de estudio para convertirse en generadores de conocimiento.

-Interactuar conocimientos heterogéneos, un aprendizaje desde abajo se construye a partir de la pluralidad de conocimientos heterogéneos en interacción.

-Narrar mundos otros y vivirlos, la investigación es involucramiento afectivo y productora de una obra, es una operación política.

-Pensar y construir otra epistemología, una epistemología que se levante desde las bases, un paradigma-otro va más allá de la tradicional clasificación paradigmática occidental: positivista, interpretativo, crítico.

Lejos de elaborar una receta se intentan proponer algunas pistas para que las escuelas, docentes y alumnos cumplan un papel activo para pensar y poner en marcha una epistemología-otra que permita construir otras formas de investigar, evaluar y luchar por la calidad educativa muy lejana de la concepción que sostienen organismos internacionales y nacionales.

5- Bibliografía:

*Bourdieu, Chamboredon y Passeron, (1976): *El Oficio del Sociólogo*. Siglo XXI, Madrid.

*Cervini Rubén (2010): *Operativo Nacional de Evaluación 2007. Análisis Comparativo de los condicionantes extra-escolares del desempeño de los alumnos de 3º y 6º año en Matemática y en Lengua de la Educación Primaria (ONE/2007). Modelos multinivel bivariados*". DINIECE.

*Díaz y Heler (1989): *El conocimiento científico. Hacia una visión crítica de la ciencia*. Volumen 2. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Argentina.

*Diker y Feeney (1998): La evaluación de la calidad. Un análisis del discurso oficial. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. N° 12, Año VII. FLAPE.

*Ferrer y Arregui (2003): Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones. *PREAL*. N° 26.

*Gentili, P. (2007): "Pedagogía de la Esperanza y escuela pública en una era de desencanto". Cap. VII en *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Ed. Homo Sapiens. Argentina.

*Guba y Lincoln (1994) "Competing Paradigms in Qualitative Research" Cap. 6 en: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, California, 1994, PP. 105-117. Traducción de Mario E. Perrone.

*Haber, A. (2011): Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*. N° 23, Primer Semestre, pp. 9-50.

*Haraway, D. (1995): "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial". Cap. 7 en: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

*Jurjo Torrés, (2006): "La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar" en Cap. VIII: *Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contra reformista en las reformas educativas*. José Gimeno (Comp.) Universidad de Coruña. Ediciones Morata. España.

*Mignolo, W. (2003): "Un paradigma otro" en Walter Mignolo: *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal. Madrid. Pp 19-60.

*Pérez Serrano, G. (1998): "Modelos o Paradigmas de Análisis de la Realidad. Implicaciones Metodológicas". Cap. I en *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Editorial La Muralla. España.

*Popkewitz, T. (1984): "Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría". Cap. II en *Ideología y paradigmas en la Investigación Educativa*. Ed. Mondari.

*PREAL (2006): "Cantidad sin Calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina". PREAL.

*Sanz Ferramola (2011): Diapositivas Curso de Posgrado "Epistemología e Historia de la Ciencia". Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

*Tiana y Santángelo, (1996): Evaluación de la Calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 10. Pp.

Notas

- (1) El PREAL es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, CINDE, con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al apoyo que brindan, o han brindado, diversas organizaciones, entre ellas cabe destacar los apoyos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Banco Mundial (BM).