



## VARIABLES E INDICADORES PARA EVALUAR LA CALIDAD EDUCATIVA

¿QUIÉN DICE QUÉ ES DE CALIDAD?

Prof. Leonardo Piscoya

Colegio Isabel Flores de Oliva  
Carrera de Gestión Educativa y Pedagógica UPC

*Los educadores abordamos el problema de la calidad no desde teorías empresariales de la 'calidad total' ni desde la preocupación por mejorar nuestra 'oferta' comercial para triunfar en la competencia, sino desde perspectivas existenciales más profundas; queremos transmitir a los jóvenes experiencias personales a través de las cuales adquirimos nuestra propia visión de lo que es una vida de calidad, y nos esforzamos por que el estudiante llegue a ser él mismo, un poco mejor cada día, inculcándole un hábito razonable de auto exigencia que lo acompañe siempre.*

PABLO LATAPÍ. **Discurso al recibir el Doctorado Honoris Causa en la Universidad Autónoma Metropolitana de México. 2007**

### 1. Las claves: ¿existen cosas de calidad?

	<p><b>¿De qué calidad hablamos?</b></p> <p>Supongamos que tengo que comprar un par de zapatos y me encuentro con los modelos del lado izquierdo. ¿Son de calidad esos zapatos 'de diseñador'? ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Su calidad es independiente de quien los vea?</li><li>• ¿Y si el diseño no me interesa, sino la resistencia?</li><li>• ¿Y si mis gustos y preferencias son conservadores y me espantan los colores y las formas inusuales?</li><li>• ¿Qué sucede si me interesa la percepción de los otros acerca de lo que uso y la imagen que proyecta?</li></ul> <p>Entonces, ¿es la calidad un concepto independiente de las creencias de quien decide evaluarla?</p>
--	--

Imagen tomada de: <http://zapatosmoda.org/wp-content/uploads/2010/10/zapatos-de-jimmy-choo-6.jpg>

Creo que no es novedad para nadie que la calidad de la educación es una preocupación común. Escuchamos a todos hablar de ella: a los padres que plantean sus exigencias acerca de lo que sus hijos deberían recibir y aprender en la escuela, a los estudiantes que señalan lo que aprendieron y lo que no les enseñaron para el siguiente nivel educativo, a los propios maestros que parecen no estar conformes con los resultados de las pruebas nacionales e internacionales o con el apoyo que les dan las familias, a las autoridades que andan buscando responsables de los fallos y diseñando políticas, a los ciudadanos de a pie que reclaman lo mal que anda la educación o lo poco que parecen saber los niños y adolescentes de ahora en comparación a cierto tiempo pasado que parece que siempre ha sido mejor.

La calidad de las instituciones dedicadas a la educación es un tema que ha sido discutido ampliamente desde que 'se puso de moda' en los años 90. Pero el tema es mucho más antiguo y siempre remitió a la pregunta por la 'buena educación' en el marco de una 'vida buena'. Prueba de ello son las discusiones filosóficas que Occidente arrastra desde hace más de veinte siglos.



Sin embargo, desde entonces pareciera que se hubiese llegado a un consenso sobre la búsqueda de **calidad educativa**, así como sobre la **evaluación y acreditación** de las instituciones educativas. Muestra de ello es el creciente interés que tienen escuelas y universidades por cumplir con ciertos **estándares** y someterse a **procesos de evaluación** interna y externa que les permitan quedar ‘acreditados’ y validarse socialmente... y claro, la presión de algunas autoridades, de los padres e incluso de las mismas instituciones por seguir ese camino.

Por mi parte, creo que tal unanimidad no existe. Así como algunas instituciones han decidido seguir el camino de los estándares de calidad, la mejora continua, la acreditación y el discurso empresarial, hay otras instituciones que intentan **diseñar modelos** alternativos para definir la calidad de sus prácticas y dar cuenta de lo que logran desde otras perspectivas.

A decir de Vera María Candau, las variaciones sobre el tema son resultado de al menos tres diferentes maneras de concebir la calidad y por lo tanto de definir qué se evalúa y sobre qué se rinde cuentas en cada institución educativa.

- a. La primera mirada concibe la **educación como un producto** y está ligada al enfoque de la formación de ‘capital humano’. Desde esta perspectiva suele asumirse que la educación es de calidad si enseña lo necesario para adaptarse al mercado, para ser productivo, para, emprender iniciativas empresariales, para desarrollar capacidad adquisitiva e integrarse al sistema económico. Quienes creen en este modelo asumen que es necesario que la educación ayude a los estudiantes a dominar determinadas informaciones y tecnologías, adquirir conocimientos ‘científicos’ y saberes ‘necesarios’ y, en el fondo, ‘homogeneizar la pluralidad’.

Esta idea está bastante difundida y suele ser aludida como ‘la política educativa neoliberal’:

*El mercado prodiga un cúmulo de conocimientos “valiosos”. Esta es la principal característica del tipo de conocimiento que el mercado prodiga: su valor. Tienen valor porque están ligados a una relación de cambio (precio) que refleja la importancia que la gente asigna. Difícilmente se puede edificar exitosamente un sistema educativo desvinculado del mercado, asignando prioridades arbitrarias que afectarán la economía y la sociología de una comunidad. WALTER PUELLES. Ex candidato al congreso por el partido Adelante. Publicación en muro de Facebook, 11 de enero de 2012.*

- b. La segunda mirada propone una vuelta **a los aspectos clásicos de la educación**: la formación intelectual y moral. Desde esta perspectiva la educación es de calidad en la medida que afirma contenidos y valores que aseguran que la humanidad subsista en el marco de una ‘tradicón cultural universal’. En el fondo se trata casi de una mirada nostálgica de un bien perdido (la ‘buena educación’, ‘la cultura’) que hay que recuperar retornando a los cánones que antes funcionaron.
- c. Una tercera forma de abordar la discusión sobre la calidad es la **perspectiva crítica / transformadora** que supone enfocarse en la formación de los sujetos y sus protagonismos, los contextos y los procesos que ellos desencadenan, así como la necesidad de reinventar las instituciones asumiendo su no-neutralidad y su diversidad.

Desde esta mirada lo que interesa es la construcción de democracia, el dominio crítico de las tecnologías y de la información, el desarrollo de preocupaciones éticas y –en el fondo– aportar a la construcción de ciudadanía y la transformación de las relaciones de poder.

La forma en que se concreta esta propuesta no es única y varía ampliamente en ‘radicalidad’:

*¿Qué entiende por formación universitaria de calidad? El término formación podría ser cuestionado. Creo que la formación universitaria en vez de desarrollar personas que se acomoden a ciertas formas rígidas, necesita generar oportunidades para que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades*



*intelectuales y profesionales en general, para entender y solucionar problemas diversos en áreas de especialización que sean de su agrado. Una educación de calidad, más que una formación de calidad, debería fomentar oportunidades de desarrollo ante situaciones que a futuro se van ir regenerando, replanteando.* Entrevista a SANTIAGO CUETO. Citado en: **Calidad, mejora continua y acreditación.** En: Diálogo PUCP. Blog del Rectorado de la PUCP. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/calidad>

*¿Es posible concebir la calidad de la educación en otro marco conceptual e ideológico? Sin duda. De hecho hay varias experiencias en cursos en el continente que se mueven en otras claves. Parten de la convicción profunda de que la educación escolar puede colaborar con procesos de transformación estructural de la sociedad. [...] Afirman la importancia de la educación como derecho humano que no puede ser reducido a un producto que se negocia en la lógica del mercado. [...] ¿Un sueño? No se trata de un sueño individual y sí colectivo...* VERA MARÍA CANDAU. **Calidad de la Educación. Decálogo de los Centros Educativos de la Institución Teresiana.** Río de Janeiro, 2010.

Como vemos, las dos primeras miradas intentan afirmar modelos existentes y dominantes. La tercera se orienta a la discusión de la relación entre educación y sociedad, entre proyectos personales y comunitarios, entre sujetos y contextos. Este debería ser el primer punto en nuestra preocupación por la calidad:

*...primero, que se confunda la calidad con el aprendizaje de conocimientos, lo que simplifica el problema falsamente pues la educación no es sólo conocimiento. Me preocupa también que se establezcan comparaciones de escuelas o instituciones que ignoran las diferencias entre contextos o las circunstancias de los estudiantes, a veces abismalmente distintas.*

*[...] Una educación de calidad, en cambio, será la que nos estimule a ser mejores pero también nos haga comprender que todos estamos necesitados de los demás, que somos "seres-en-el-límite", a veces triunfadores y a veces perdedores.* PABLO LATAPÍ. **Discurso al recibir el Doctorado Honoris Causa en la Universidad Autónoma Metropolitana de México.** 2007.

Cuando hablamos de calidad de la educación, surge de inmediato la pregunta ¿y cómo averiguo si la educación es de calidad? Al respecto, cada perspectiva tiene también sus respuestas. En los dos primeros casos se recurre a lo que algunos investigadores denominan 'tecn-evaluación':

*...la verificación del cumplimiento de los objetivos del programa, expresados en términos de coste/beneficio, mediante el recurso de instrumentos científicamente rigurosos que garanticen la máxima objetividad. [...] El criterio de efectividad se liga al concepto de calidad convirtiéndose en el indicador por excelencia del mismo: un programa, una organización, un profesional tienen calidad o son de calidad en la medida en que son efectivos y se es más efectivo cuantos más objetivos se hayan logrado.*

*[...] El término de efectividad, no obstante, no indica nada respecto a la 'calidad' de los resultados obtenidos; ésta se presupone contenida en la formulación de las metas. Tampoco indica nada respecto a la cantidad de recursos empleados para su logro; para esto es necesario recurrir a otro término complementario, la eficiencia.* FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR. **Hacer pública la escuela.** LOM Ediciones. Santiago de Chile, 2000.

Instituciones como UNESCO, plantean en cambio que la calidad es un concepto pluridimensional que comprende todos los aspectos de la organización: programas académicos, docentes, estudiantes, enseñanza, investigación, becas, personal, equipamiento, instalaciones, servicios... y que por ello se hace necesaria la evaluación institucional. El camino que sugieren en este proceso es la evaluación interna seguida de una evaluación externa con la finalidad de lograr la 'acreditación' o 'certificación de la calidad' en base a una serie de **estándares de calidad**. ¿Y cómo se definen esos estándares? Pues aquí es donde emprendemos el camino de regreso a la primera perspectiva: desde la lógica 'tecn-científica' que privilegia determinadas formas de conocer, sentir, saber, pensar, expresar... que son 'verificables', 'objetivas' y 'valiosas'.



### ¿Entonces, de qué calidad queremos hablar?

Los sistemas educativos han privilegiado el conocimiento racional. Esto se debe, creo, a dos cosas: a la conciencia que tenemos de que lo distintivo de nuestra especie es el conocimiento racional y a que, en el fondo, la escuela ha tenido una orientación hacia la producción. Lo primero es claro: al menos desde los griegos (me refiero sólo a Occidente) [...] ha dominado la conciencia de lo que somos [...] un imaginario colectivo en el que se afirma la razón como lo específico del ser humano. Esta autoconciencia [...] reforzada por el método científico [...] e impulsada por las tecnologías de la información, nos sigue empujando a orientar nuestros esfuerzos educativos hacia la llamada 'sociedad del conocimiento'. Siempre el conocimiento.

La otra razón también ha estado presente, en el fondo la principal fuerza que ha conformado los sistemas educativos ha sido el propósito de formar seres humanos adaptados a la producción: importa que adquieran conocimientos útiles y las habilidades formales para manejarlos y aplicarlos. La razón práctica, instrumental, ha presidido y sigue presidiendo el diseño curricular, la organización de la clase y nuestras aspiraciones educativas.

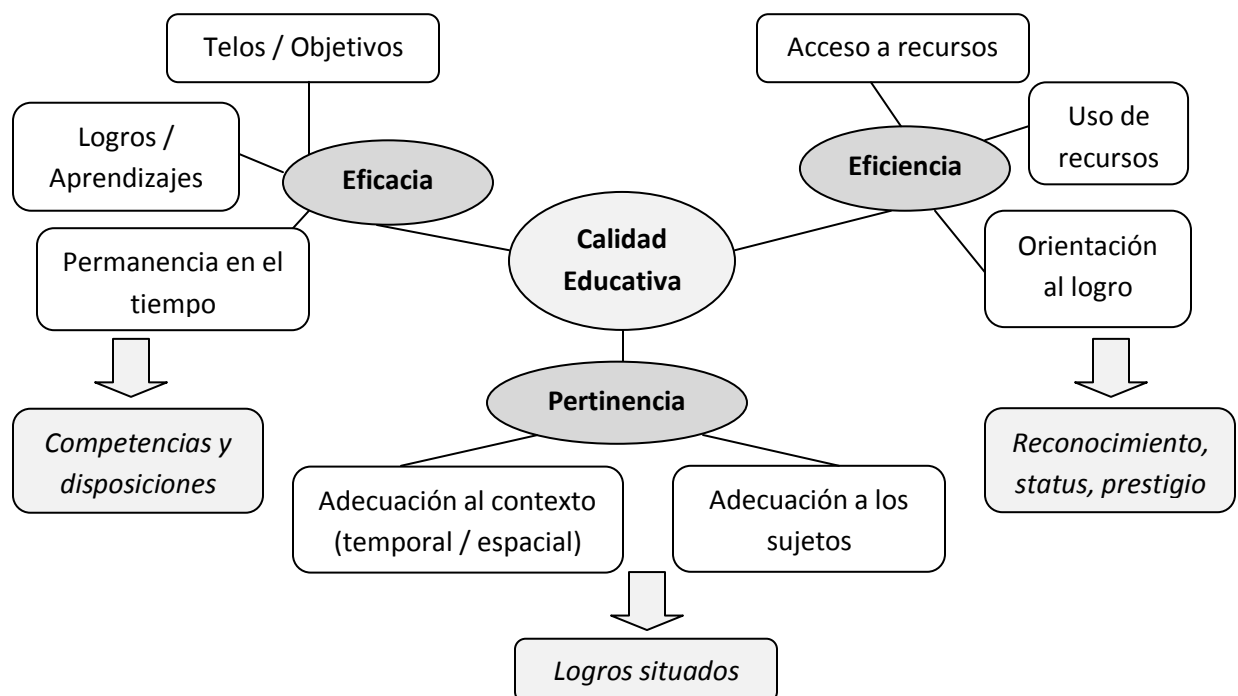
Por esto hoy el debate sobre la calidad se centra en el aprendizaje de conocimientos. Si Canadá o Finlandia o Singapur sacan los primeros lugares en el TIMSS o el PISA es porque sus alumnos aprenden mejor los conocimientos prescritos por la ideología eficientista y empresarial de 'calidad total'.

PABLO LATAPÍ. **¿Era del conocimiento? Utopías y realidades.** 6º Coloquio Internacional. FCE, México, 2003.

Así, la evaluación de la calidad se hace olvidando que en realidad debería ser un medio para que las instituciones y organizaciones acrecienten su efectividad y no para responder a las demandas del mercado o a intentos de mantener el *status quo*.

Pareciera que estamos dejando de lado que antes de pensar en cuáles son las características de la educación de calidad o de la manera de evaluarlo habría que preguntarnos si existen cosas de calidad, o si la **calidad** es un concepto que **emerge** en la **interacción** entre los **sujetos** y los **contextos** (plagados de otros sujetos, objetos y procesos) a los cuales se enfrentan. Estamos entonces, frente a otra concepción epistemológica de papel de los sujetos y su relación con el mundo y con 'los otros'.

Qué se entiende por calidad de la educación tiene múltiples respuestas, el asunto es desde qué perspectiva comprenderemos cada proceso y resultado a observar.

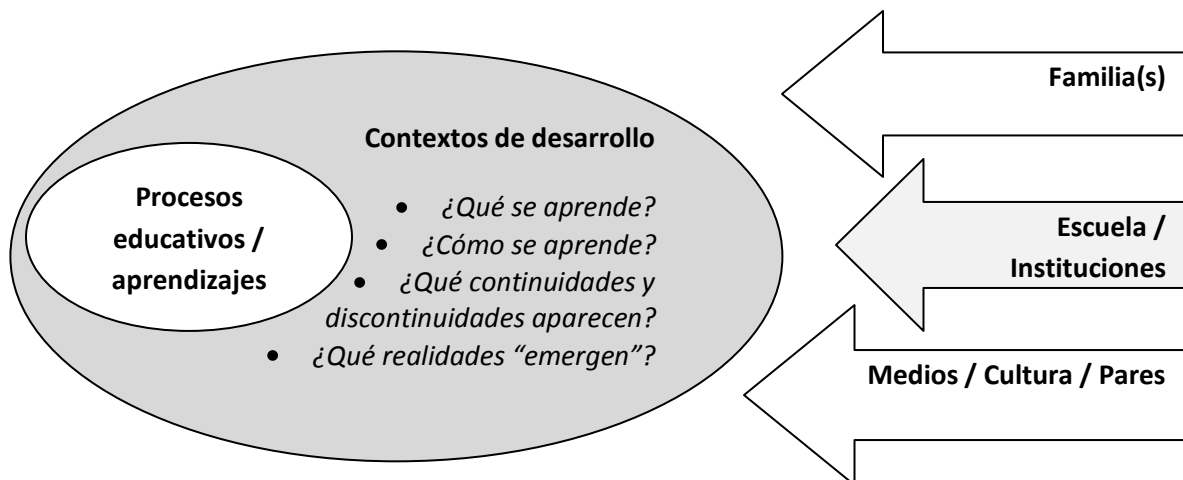




## 2. ¡En emergencia!

Quienes participamos de la gestión de procesos educativos sabemos – aunque sea por intuición– que nuestras prácticas particulares y colectivas constituyen parte de un conjunto complejo de experiencias que ofrecen las escuelas a las que pertenecemos. Pero las organizaciones no son sólo contextos entendidos como lugares temporalmente situados, sino como **contextos de desarrollo** en los que se estimula, anima, restringe y en los que la interacción entre los sujetos implicados en cada espacio da lugar a nuevas propiedades y productos. Esas nuevas propiedades son lo que se denomina **'emergencias'** o **'realidades emergentes'**.

Es importante reconocer esto porque 'la calidad' de los procesos que suceden dentro de las instituciones, así como de los resultados que se obtienen es sumamente variable. Esas variaciones son resultado también de las continuidades y discontinuidades que surgen entre los diferentes contextos de desarrollo en los que se mueven los agentes educativos. Los modos y los contenidos de lo que se aprende en cada contexto de desarrollo en el que viven nuestros estudiantes interactúa al interior de nuestras instituciones: Hay una serie de **procesos de negociación** que surgen como resultado del encuentro de la **pluralidad** de perspectivas de los diferentes actores implicados en la escuela:



Así, en nuestras instituciones *las metas organizativas son en realidad resultantes que emergen de la contraposición de diferentes percepciones e intereses; su determinación se constituye en un ejercicio político*" FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR. **Hacer pública la escuela**. LOM Ediciones. Santiago de Chile, 2000.

Por otro lado, las escuelas además de metas también generan sus tecnologías para lograrlas. ¡Pero no siempre las poseen y fallan! y por eso tienen un 'déficit tecnológico' para abordar su propia transformación cuando tratan de lograr sus finalidades. Por eso muchos responsables de la gestión pedagógica y administrativa escolar convocan agentes externos cuando de mejorar la calidad se trata. Es como si la evaluación externa ayudara a aliviar la presión con la presencia del 'experto' que detecta y sabe cómo intervenir, pero se olvida que hay que tomar en cuenta la **singularidad** de cada institución educativa, esa que el agente externo no conoce.

Esta es la razón por la cual la calidad de la educación debería centrarse en un concepto clave: la **auto referencia**.



Muchos creen que las escuelas concretan fines claramente acordados, a veces desde las normas estatales o las políticas nacionales, desde los consensos construidos 'desde fuera', desde las demandas del mercado; pero olvidan que las organizaciones son construidas por quienes las habitan. Así, los imaginarios de quienes integran las escuelas reconfiguran los fines y los vuelven ambiguos e imprecisos, y además van modificando las formas de participación de sus agentes y los resultados que se obtienen. Por eso un 'agente externo' no puede comprender la naturaleza de la organización, pero los agentes internos tampoco, porque forman parte del objeto que tratan de comprender. ¿Qué hacer entonces?

La **calidad auto referida** es un concepto que devuelve a los actores educativos la posibilidad de reconocerse en su subjetividad y en los contextos en los que se mueven, para a partir de ello definir qué se está intentando, qué se logra, qué dificultades se enfrenta... y qué se puede hacer para cambiar y mejorar. En palabras de Tonucci, habría que recordar que *la escuela la hacen los maestros y si no modificamos el sistema de formación profesional y si los docentes no recuperan su capacidad, sus ganas, sus deseos de experimentar y su pasión profesional, nada generará un cambio verdadero*. FRANCESCO TONUCCI. **Con Ojos de Maestro**. Editorial Troquel. Buenos Aires, 1996.

¿Quiénes mejor que los propios actores de los procesos educativos para poder explicitar los fines, los procesos y los resultados vividos al interior de cada organización? ¿Y quiénes mejor que ellos mismos para diseñar los procesos de cambio y mejora que se necesitan? Aunque claro, esta responsabilidad 'devuelta' a los maestros exige de ellos un tipo de formación sobre la que tendríamos que reflexionar.

En todo caso, asimilarnos a las dos primeras perspectivas de calidad nos sitúa como educadores en una posición en la cual 'tenemos que' aceptar ciertos estándares e indicadores de calidad en cuya discusión y elaboración no participamos. ¿No es esto hasta peligroso?

#### Yo evalúo lo que me piden...

Ese plan fabrica súbditos, no forma ciudadanos libres. Nada de cultura civil ni de procedimientos democráticos. Nada del acervo de experiencias comunes ni de la reflexión crítica que requiere un futuro ciudadano para la formación del juicio en un clima de libertad y discusión. Una democracia es una forma de vida en la que la discrepancia y el diálogo se valoran.

GONZALO GAMIO. **¿Temor a la educación ciudadana en las escuelas?** En: Bosquejos postliberales. Entrada del 6 de octubre de 2007.

### 3. La medición: un itinerario (im)posible

Antonio Machado, ese viejo conocido nuestro, creó un personaje al que llamó Juan de Mairena. Incluso se inventó una biografía suya. Y claro, para que la historia estuviera completa, escribió por él un texto que vale la pena que leamos en algún momento para mirar con humor nuestra práctica educativa y nuestros yerros.



Decía Machado a través de su personaje:

*La finalidad de nuestra escuela es aprender a repensar el pensamiento, a desaprender lo aprendido y a dudar de las propias dudas, pues sólo así es posible llegar a creer en algo.*

ANTONIO MACHADO. **Consejos, sentencias y donaires de Juan de Mairena y de su maestro Abel Martín** (1937) En: De un cancionero Apócrifo CLXVIII.

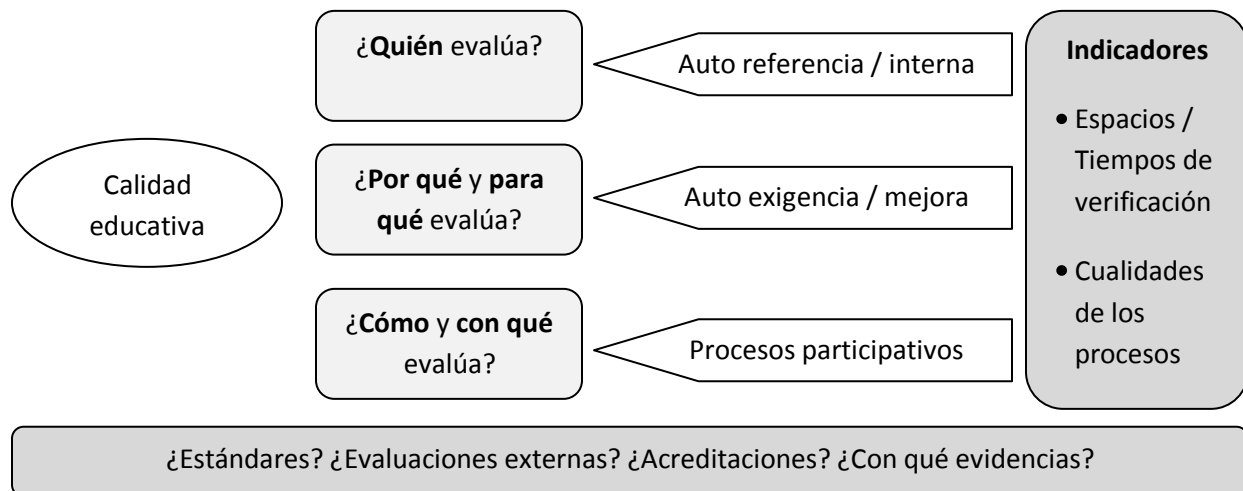


Este es el camino que quisiera proponerles. Pensemos de otro modo, desaprendamos algunas 'verdades', dudemos.

Hemos visto que las concepciones de calidad por las que optemos definen la manera en que recogeremos **evidencias** sobre nuestros productos y procesos, y especialmente sobre las cualidades (calidades) de los mismos. Pues bien, calidad y evaluación son procesos indesligables y por tanto hay que ser consistentes en nuestras elecciones al respecto, porque de ellas dependerán nuestras decisiones posteriores:

*Evaluar es establecer criterios y aplicar instrumentos de medida, tanto de rasgos psíquicos, como de conductas o procesos, así como también de productos educativos. En estas tres vertientes, tanto del educador cuando de los educandos, esta actividad siempre será realizada para incidir en los procesos, de forma que se mejoren los resultados o productos, tanto de tipo cognitivo como afectivo de los alumnos.* JESÚS NIETO GIL. **La autoevaluación del profesor**. Editorial Escuela Española. Madrid, 1994.

En ese sentido, la tercera perspectiva sobre la calidad nos abre un horizonte diferente respecto a quién debe evaluar, cómo y con qué debe evaluar, para qué y por qué evaluar.



Francisco Beltrán lo dice de manera sumamente clara cuando afirma que:

*En lugar de abordar la evaluación como un medio de acrecentar la efectividad institucional basándose en objetivos preestablecidos, tomar en cuenta la naturaleza de lo educativo lleva a considerar la evaluación como producción de conocimiento formalizado por parte de los actores colectivos y sobre sus propias actuaciones...*

*[...] La medición en educación, se corresponde [...] con un modo peculiar de entender la responsabilidad, las características del proceso educativo o los resultados del mismo. [...]* FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR. **Hacer pública la escuela**. LOM Ediciones. Santiago de Chile, 2000.


Pero aquí es donde necesitamos aclarar algunas consecuencias de asumir la calidad y la evaluación educativa desde una perspectiva crítica y transformadora: Una vez discutida y negociada la noción de calidad (calidad auto referida), hay que determinar a través de procesos participativos a partir de qué **indicadores** se hará su evaluación. No hablo aquí de criterios, porque hacerlo supone establecer estándares, cuando lo que interesa aquí es reconstruir la realidad a partir de la información que se recoge, más que acomodar los datos recogidos de la realidad a una estructura pre definida.

Creo, además, que los indicadores son sólo eso, indicadores. Por lo tanto dan acceso a una información genérica que debe completarse con procedimientos de análisis.



En consecuencia, la información provista a través de indicadores debe ser interpretada a partir de información provista por otros indicadores. ¿Qué significa esto? Que los actores implicados en el proceso evaluado, especialmente los maestros, deben tener la posibilidad de 'producir información' a partir de los indicadores y del 'cruce' de varios de ellos. ¿Para qué? Para comenzar a construir conocimiento y aprender acerca de lo que van descubriendo en su propia experiencia.

Debo reconocer que nunca me agradó reconocer cierto gusto por la poesía, pero Thomas Stearns Eliot (1888-1965) expresa en forma brillante lo que creo que podríamos hacer al evaluar la calidad de nuestros centros:

	<p><i>Where is the Life we have lost in living?</i></p> <p><i>Where is the wisdom we have lost in knowledge?</i></p> <p><i>Where is the knowledge we have lost in information?</i></p> <p>T.S. ELIOT. <b>The Rock</b>. Chorus I (1934)</p> <p>¿Dónde está la vida que hemos perdido en vivir? ¿Dónde la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? ¿Dónde el conocimiento que hemos perdido en información?</p> <p>[Traducción libre del autor]</p>
<p>T.S: Eliot. Imagen tomada de: <a href="http://www.rjgeib.com/thoughts/information/eliot.jpg">www.rjgeib.com/thoughts/information/eliot.jpg</a></p>	

Y es que la **experiencia** que nos sale al encuentro cuando realizamos procesos educativos es vida sobre la cual no solemos reflexionar, y que 'se pierde'. Así como los aprendizajes de nuestras instituciones se pierde en 'formas de hacer' cotidianas, o en 'informes técnico-pedagógicos' que no terminan de graficar lo que realmente hemos hecho y vivido en la interacción con nuestros estudiantes y otras personas.

Por ello, considero que a evaluación de la calidad de las instituciones debe atenerse a algunos criterios:

- **Pública.** Transparente y clara para todos aquellos que van a estar implicados, porque su subjetividad estará implicada.
- **Contractual.** Con condiciones nacidas de la negociación y del reconocimiento de la pluralidad, así como de la confianza mutua.
- **'Objetiva'.** Recogiendo las valoraciones de los actores implicados y reconociendo la parcialidad de una mirada que se puede llegar a tener. Esto no está reñido con la globalidad de la evaluación, pues hay que intentar en todo momento comprender la dinámica de la organización y la manera en que sus actores han dado lugar a emergencias y resultados.

En términos del paradigma de la **complejidad**, lo que necesitamos es estudiar el todo y no sólo las partes, como suele pasar cuando se trata de aislar variables del proceso educativo sin luego recordar que es en las interacciones que surgen nuevas realidades y se viven las experiencias, las **singularidades**.

Un ejemplo puede ayudarnos a entender.

Supongamos que queremos evaluar la calidad de mi desempeño docente en el área de Ciencias Sociales. Si tuviéramos que definir variables, criterios e indicadores tal como se suele hacer desde las perspectivas de calidad que hemos presentado al inicio. ¿Qué tendríamos que privilegiar? ¿Los





aprendizajes de mis estudiantes? ¿Las didácticas que pongo en práctica? ¿Los materiales que produzco? ¿Mi planificación anual, bimestral y por sesión? ¿Mis modos de relación? ¿Los resultados de mis estudiantes respecto a mi área cuando se presentan a procesos de selección universitaria? Como vemos, las decisiones son complicadas.

Digamos que invito a alguno de ustedes a mi clase, les cuento lo que tengo pensado hacer, la observan y salimos luego a conversar. Y puede que algunos me digan "qué desorden, todo el tiempo hubo alumnos conversando", "no hiciste lo que tenías planificado", "bromeas demasiado y los alumnos se toman libertades al responderte"... y tantas otras cosas que tal vez ni se atreverían a decirme.

Pero si miramos esa misma clase a la luz de este par de textos acerca de lo que solemos mirar y dejar de ver en las prácticas docentes, nuestra perspectiva tendría que cambiar:

*¿Cómo enseñan, planifican y organizan la docencia; qué dejan de lado; qué no cambian; cómo resuelven lo que cambia; cuáles son los patrones culturales que construyen; existe alguna pauta que explique el cambio del orden al desorden; cuál es su ritmo en la clase; cómo reaccionan ante lo emergente; cómo se auto-organizan; cuáles son sus patrones más frecuentes?*

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA. **Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores"**. En: Revista POLIS. Editorial Universidad Bolivariana, Santiago de Chile 2010.

*La contradicción básica de la evaluación del profesorado consiste en que, necesitando los profesores libertad para equivocarse – léase para explorar, innovar, crear, sin sentirse vigilados- tienen a la vez que someterse a ciertas normas institucionales que son garantía social de su desempeño y del cumplimiento de las cuales han de rendir cuentas. Dicho de otro modo [...] la falta de correspondencia entre los ámbitos de decisión de las políticas, vacíos de criterios profesionales, y la necesaria autonomía en el desempeño laboral.*

FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR. **Hacer pública la escuela**. LOM Ediciones. Santiago de Chile, 2000.

*Una de las características de los buenos profesores es la cercanía afectiva y cognitiva entre ellos y sus alumnos, componente fundamental en toda relación educativa que provoca, entre otros, que los alumnos se preocupen y ocupen de su propia educación, que comprendan críticamente lo que conocen y aprendan a buscar las formas de mejorar su aprendizaje.*

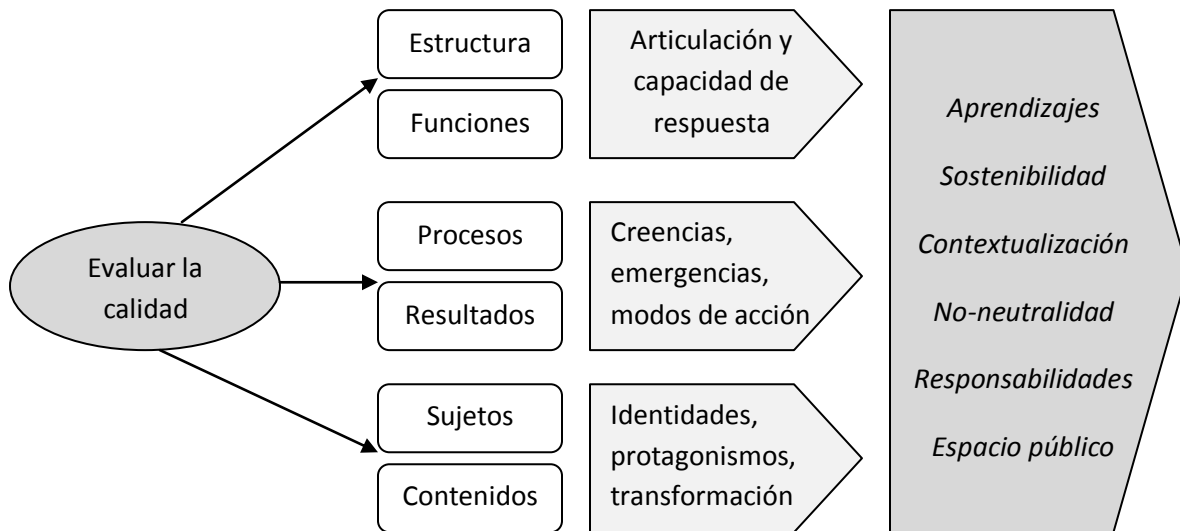
*Si analizamos los procesos educativos dentro del paradigma de la complejidad observamos que el sustento epistemológico de la escuela tiende a dicotomizar los procesos educativos escolares, por ejemplo, entre los profesores que enseñan bien y lo que no lo hacen y entre los alumnos que aprenden y los que no aprenden. Hace falta un paradigma emergente que logre explicar estos procesos cualitativamente diferentes.*

*Diversas teorías de la complejidad dan cuenta de cómo el desorden es necesario en cualquiera organización porque favorece la sinergia de los procesos, por ejemplo, decir que una clase es un sistema dinámico es decir que es sensible a los momentos dinámicos que construyen los profesores. Por eso, resulta interesante averiguar cómo logran los profesores que sus alumnos dialoguen, que respondan a sus provocaciones pedagógicas o que se planteen preguntas en medio de la atención a muchas y variadas fuentes de información, lo que aparentemente para muchos, constituye el caos.*

*A la luz de nuevas preocupaciones epistemológicas nos preguntamos si acaso un profesor que no destaca por la calidad de su docencia inhibe las expresiones caóticas. No podemos anticipar el criterio definitivo*

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA. **Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores"**. En: Revista POLIS. Editorial Universidad Bolivariana, Santiago de Chile 2010.

Entonces, ¿cuál es el papel del 'desorden' en una clase según estos textos? ¿Qué hay del papel del 'error' dentro de la escuela? ¿Hay que desterrarlos para dar una 'educación de calidad? Del mismo modo que con las nociones de calidad, la evaluación responde a **posturas epistemológicas y creencias** que tenemos que revisar. ¿Qué propongo entonces?



En la base de nuestras ideas sobre evaluación se encuentra un problema similar al de “evaluar la calidad que otros han definido por mí”:

*Erróneamente creen que una vida buena sigue una única dirección; una auténtica educación ética reconoce que existen diversas posibilidades de llevar una vida humana plena, y que lo importante es que los jóvenes tengan las herramientas conceptuales y emocionales que les permita afrontar lúcidamente el proceso de elección consciente y autónoma de sus 'valores' y el diseño de sus proyectos de vida. Esta perspectiva abierta se ha denominado 'pluralismo'. GONZALO GAMIO. ¿Temor a la educación ciudadana en las escuelas? En: Bosquejos postliberales. Entrada del 6 de octubre de 2007.*

Cuando la calidad auto referida nos pone en la encrucijada de tomar decisiones y hacerlo mediante mecanismos democráticos que pasan por la promoción de la ciudadanía de los educadores, la construcción de nuevas alianzas con las familias y los medios, el desarrollo de espacio público para la discusión y deliberación.

Por eso suelo negarme a que la calidad y la evaluación sean definidos ‘externamente’, concordando con quienes afirman que:

*...Uno de los argumentos fuertes de la razón técnica lo constituye la diferencia entre evaluación interna y externa y la defensa de esta última frente a la primera, ya sea por salvaguardar la objetividad del proceso, ya por los conocimientos expertos atribuidos a los evaluadores profesionales. [...] [Pero] más importante resulta saber si la evaluación se realiza de acuerdo a los objetivos o criterios establecidos ‘internamente’ (por ejemplo por profesores, padres, alumnos, administración, etc.) o ‘externamente’ (si fijan los objetivos o criterios otros colectivos no implicados directamente en la actividad o responsabilidad, pero con intereses legítimos en el mismo). FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR. **Hacer pública la escuela.** LOM Ediciones. Santiago de Chile, 2000.*

Entonces, ¿quién define qué es calidad en cada centro y cómo evaluarla? ¿Es que acaso necesitamos de instituciones que fijen los estándares frente a los cuales debemos ‘compararnos’? ¿Acaso tenemos que esperar el ‘visto bueno’ de una institución que da fe sobre nuestras prácticas y nos ‘acredita’?

Quienes suelen defender la idea de la acreditación y la evaluación externa olvidan que estos procesos nacieron como experiencias de las propias organizaciones... y que luego en base a esas experiencias se crearon sistemas más rígidos:



*Now, after weeks of intensive negotiations, the colleges and the accreditors have reached a settlement. The result? They agreed to take the general approach of the Senate bill, giving colleges the authority to set the terms of their own academic evaluations.*

*The compromise language does give the accreditors the right to suggest some measures, like faculty qualifications or student test results, by which the colleges will be judged. But, according to participants in the talks, the new language also makes clear that in the case of disagreements, the colleges would retain final authority.*

*[...] Accreditation was created by colleges as a system of voluntary self-improvement. The federal government later adopted the process by establishing its own accrediting standards and then allowing students to receive federal aid only if they attend a college that is endorsed by an approved accreditor.*

PAUL BASKEN. **Colleges Emerge the Clear Winner in the Battle Over Accreditation.** En: The Chronicle of Higher Education. Febrero de 2008.

¿Entonces, qué debemos evaluar quienes nos interesamos por la calidad de nuestras instituciones educativas?

Recuerdo que alguna vez Susana Frisancho citó a Lawrence Kohlberg acerca de por qué fracasó su intervención en una escuela que quería convertirse en una “Comunidad Justa”. Kohlberg decía “*La intervención fue un éxito pero el paciente murió de todos modos*”. Su afirmación se basaba en que mientras él y su equipo estuvieron en esa escuela las cosas marcharon bien, pero en cuanto se retiraron los maestros no pudieron mantener los logros. ¡Habían dependido de su presencia y liderazgo, de su personalidad y carisma!

Por eso, Frisancho –refiriéndose a ciertas propuestas de intervención en escuelas para mejorar su calidad- afirmaba que no había que olvidar que *ninguna intervención, por más extraordinaria que sea, funciona si viene impuesta desde arriba*. SUSANA FRISANCHO. **Me preocupa: Enseña Perú, la educación y la psicología educativa.** En: Blog de Susana Frisancho. Entrada del 06 de junio de 2009.

Estoy convencido de que la calidad arranca en el plano de lo cotidiano y de lo cercano, en la interacción personal y cotidiana entre maestros y estudiantes y en la actitud que desarrollamos ante el aprendizaje. ¿Quién puede y debe evaluar ese proceso? Los maestros, con la ayuda de sus estudiantes.

¿Qué indicadores deben tomar en cuenta? Aquellos que cumplan la función de ser *lugares de verificación, espacios y tiempos que nos permiten evidenciar de modo privilegiado la calidad de los procesos educativos que promovemos, así como identificar los puntos más débiles, que deben ser reforzados*. VERA MARÍA CANDAU. **Calidad de la Educación. Decálogo de los Centros Educativos de la Institución Teresiana.** Río de Janeiro, 2010.

Esto me hace recordar cuando el año 96 discutía con Lorena Morachimo, Carmen Díaz, Patricia Hoyos, y Giovan María Ferrazzi en el Proyecto Educación y Cultura de Paz que llevaba a cabo la PUCP. Preparando la cartilla de formación docente sobre Calidad Educativa (un envío que hacíamos a colegios de varias ciudades del Perú) era complicado que nos pusiéramos de acuerdo, hasta que alguno citó a Pablo Latapí.

No recuerdo la cita exacta, pero se me grabó la idea: La calidad de la educación se mide, en última instancia, por la alegría. La alegría con la que asisten estudiantes y maestros a la escuela. La alegría que hay dentro y fuera de las aulas.

En ese momento me pareció algo descabellado, porque evaluar ‘la alegría’ de una institución educativa parece no sólo ser imposible, sino carente de sentido. Pero con el paso del tiempo me convenzo de que sí es posible, y hasta necesario.

En escuelas (y universidades) en las que parece que los indicadores de calidad son los laboratorios y la infraestructura, los grados y títulos de sus maestros, los reconocimientos otorgados por



evaluadores externos, las tasas y los puestos de ingreso a universidades, las horas de clase y la cantidad de contenidos desarrollados, me atrevo a afirmar con Latapí que:

*Las Universidades no existen sólo para crear y promover el conocimiento económicamente útil sino todas las formas de conocer que requiere una sociedad. Por esto sostenemos que ellas son el hogar legítimo de la Filosofía y las Humanidades, de la Historia, del teatro, la poesía y la música; defendemos también el profundo sentido humano de las ciencias naturales; y afirmamos el valor de lo inútil y de lo gratuito como parte de la misión de la Universidad.* PABLO LATAPÍ SARRE. **Discurso al recibir el Doctorado Honoris Causa en la Universidad Autónoma Metropolitana de México.** 2007

Y creo que no hay que ser especialmente audaces para saber que eso mismo podemos esperar de las escuelas: **Escuelas que no tengan miedo** de tomar decisiones que 'desde fuera' no sean comprendidas o valoradas.

Cuando al inicio de esta presentación les preguntaba si existían cosas de calidad, era hacia aquí adonde quería que llegáramos: a que hay definiciones, diseños, procedimientos, instrumentos, modos de acción que responden a nuestras creencias acerca de lo que es una '**vida buena**' y cómo educar para poder vivirla.

Qué es calidad de la educación y quién debe evaluar la calidad de la escuela es, a fin de cuentas, una pregunta sobre nuestros sueños y proyectos, sobre nuestras creencias más profundas:

*La cultura de la mercancía va modificando nuestros valores, la conciencia de lo que somos y aún la memoria de lo que fuimos, así como los límites de lo que definimos como posible y deseable.*

PABLO LATAPÍ SARRE

**Discurso al recibir el Doctorado Honoris Causa en la Universidad Autónoma Metropolitana de México.** 2007

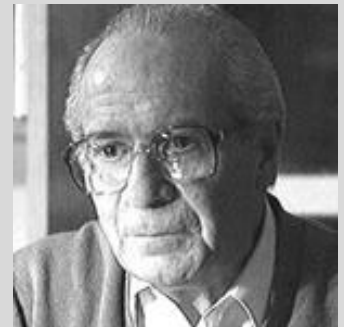


Imagen tomada de [www.uv.mx/universo/108/arte/images/Latapi1.gif](http://www.uv.mx/universo/108/arte/images/Latapi1.gif)