

Sentidos de la evaluación y opiniones de los docentes

► **Emilio Tenti Fanfani***

Las palabras y las cosas de la evaluación

El discurso de la evaluación pareciera ocupar un lugar central en el discurso de la política educativa moderna. Todo tiene que ser evaluado. No solo los aprendizajes, sino también los docentes, los insumos y procesos pedagógicos, la gestión, las instituciones, así como las políticas, programas y proyectos. Evaluar es “lo políticamente correcto”, para algunos al menos. Sin embargo, existe una cierta ingenuidad en creer que evaluando se soluciona la mayoría de los problemas de la educación.

En las notas que siguen se relaciona la evaluación con la experiencia y la opinión de los docentes. Después de todo, evaluar a través del examen fue un dispositivo sistemáticamente utilizado por todos los docentes desde el origen del oficio. Sin embargo este dato tiende a ser olvidado por cierto discurso contemporáneo acerca de la evaluación. Pero además de evaluador, el docente siempre fue un objeto evaluado. En tanto que funcionario de una organización burocrática, fue objeto de procesos y dispositivos de observación, inspección y supervisión sistemáticos e institucionalizados.

En este artículo se describen algunas opiniones y actitudes de los docentes en relación con la evaluación como dimensión constitutiva del proceso de enseñanza aprendizaje y como dispositivo de supervisión, control y valoración de los trabajadores de la educación.

La escuela bajo sospecha

Durante los últimos años, por una serie de circunstancias complejas, los sistemas educativos (es decir, los docentes y las instituciones) ya no son sólo los sujetos activos de la evaluación, sino que ahora son también objeto de evaluación. ¿Qué es lo que explica que esta vieja institución que desde siempre hace un uso intensivo de la evaluación y el examen,

* Sociólogo y profesor titular de sociología de la educación e investigador principal del CONICET en la Universidad de Buenos Aires. Coordinador del área de investigación del IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. E-mail: emilio@iipe-buenosaires.org.ar.

ahora se haya convertido en objeto de observación y valoración? ¿Que es lo que justifica que luego de tantas evaluaciones a las que son sometidos los alumnos desde que entran hasta que salen de determinado nivel educativo sean nuevamente objeto de examen, esta vez por instancias extra escolares (los Ministerios de Educación, Institutos Internacionales, Entes autónomos, etc.) generalmente ubicados en el ámbito del servicio público?

A primera vista es tentador decir que el sistema educativo es examinado porque existe una sospecha¹. En otras palabras, la institucionalización generalizada (en todo el mundo desarrollado y en la mayoría de los países de América Latina) de sistemas nacionales de evaluación está indicando que "la sociedad" (ciertos y determinados actores sociales representativos y poderosos) desconfía de lo que hace y produce el sistema educativo (incluso sus propios exámenes). Todo parece indicar que sobre el sistema educativo planea una sospecha que puede expresarse del siguiente modo: no existe necesariamente una correspondencia entre el conocimiento y las competencias efectivamente desarrolladas en los alumnos y los certificados, diplomas o títulos efectivamente distribuidos por las instituciones escolares. De allí el desarrollo de las políticas e instituciones especializadas en "evaluar la calidad de la educación" efectivamente alcanzada por los alumnos que pasan por la escuela.

En este contexto no debería extrañar que los propios agentes escolares (en proporciones variables, según las circunstancias) se hayan sentido (y todavía se sientan) un tanto incómodos frente a este tipo de políticas que ponen un manto de duda sobre lo que ellos hacen y producen cotidianamente en sus aulas. De hecho, en casi todos los países, los programas de evaluación de la calidad no recibieron la aceptación inmediata de los docentes y menos aún de los docentes organizados en las organizaciones sindicales.

En las notas que siguen aportamos algunos elementos de información y análisis relacionados con las actitudes de los docentes respecto a la cuestión de la evaluación. Para ello, subsumiremos la cuestión en el tema más general de la "diferenciación, ordenamiento, clasificación y jerarquización" como dispositivos que operan en forma

¹ Esto marca una ruptura en el desarrollo de los sistemas escolares en casi todos los países de Occidente. No está demás recordar aquí, que por una serie de razones, la escuela era una institución "sagrada", un "templo" que estaba más allá de toda sospecha.

implícita y explícita en todos los campos de la vida social y que tienen sus implicaciones políticas y culturales bien precisas. Para realizar este análisis haremos uso de los datos producidos en el contexto de la aplicación de un cuestionario a muestras representativas de docentes de Argentina, Brasil, México, Perú y Uruguay². Este contiene varios items relacionados con el tema que aquí nos interesa y los resultados nos permiten obtener un primer panorama (necesariamente incompleto) acerca de las diversas posiciones que se manifiestan en el cuerpo docente de los países analizados. En primer lugar se analizan algunas orientaciones que los docentes manifiestan hacia la evaluación como un componente estructural de su trabajo en el aula. En un segundo momento se analizan sus opiniones en cuanto a las estrategias y procedimientos que se usan para evaluar su propio trabajo (el docente evaluado). Por último se discuten algunas posiciones de los docentes frente a la temática general de la igualdad como valor social y la relación entre evaluación y legitimación de diferencias.

El docente como evaluador

La historia enseña que el examen y la evaluación fueron herramientas sistemáticamente utilizadas por la escuela moderna (es decir, la escuela que surge y crece con el estado capitalista moderno). No hay institución que examine (en el doble sentido de observar, medir y también valorar) más intensivamente que la escuela. Y esto por lo menos por dos razones fundamentales:

a) La primera es estructural y se asocia con el carácter graduado que tiene la apropiación del conocimiento. La cuestión es relativamente simple: hay ciertas cosas que hay que aprender primero para aprender otras (generalmente más complejas) después. La racionalización de la pedagogía institucionalizó determinadas técnicas de examen para controlar la progresión del aprendizaje de los alumnos.

² El programa de estudios "Profesionalización de los docentes en América Latina" se lleva a cabo en el IIPE/UNESCO, en su sede de Buenos Aires. Al presente se han producido cinco informes nacionales (Argentina, Brasil, México, Perú y Uruguay). También puede consultarse el libro de Emilio Tenti Fanfani, "La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay" (Siglo XXI, Buenos Aires, segunda edición 2007). Las bases de datos fueron construidas a partir de la aplicación de un cuestionario a muestras representativas nacionales de docentes de primaria y secundaria que trabajan en el ámbito urbano (Argentina, Brasil y Uruguay) y urbano y rural (México y Perú).

b) La segunda tiene que ver con una dato fundamental, característico del sistema escolar moderno, por lo general, controlado por el Estado. Esta escuela no solo se propone desarrollar conocimientos en las personas, sino que también distribuye credenciales, es decir, documentos públicamente reconocidos (los famosos títulos) que certifican que el poseedor de los mismos ha incorporado determinados conocimientos, valores y competencias. El examen es un requisito de los títulos o certificados públicos (garantizados por el Estado) que distribuyen las instituciones escolares (sean de carácter público o privado).

La evaluación es un aspecto particularmente problemático de la dimensión pedagógica del trabajo docente³. Ello puede deberse al hecho de que esta operación requiere el dominio de un conjunto de competencias técnicas relativamente complejas que requieren un aprendizaje permanente. Por otra parte la evaluación lleva tiempo y tiene un aspecto rutinario que requiere un esfuerzo particular. Muchos docentes manifiestan que es escaso el tiempo que tienen para realizar tareas de corrección de exámenes, cuadernos, etc. Sin embargo, cuando se le ofrece tiempo adicional de trabajo, pocos lo emplearían en realizar actividades de evaluación. Por último, no hay que olvidar que la evaluación por su naturaleza (estructuralmente arbitraria) y función (acreditación, asignación de premios y castigos, clasificación y jerarquización de los alumnos, etc) tiene implicaciones fuertemente conflictivas, tanto en relación con los alumnos como con sus familias.

Otra prueba de que la evaluación es un desafío de cierta relevancia para los trabajadores de la educación lo constituye el hecho de que cuando se les ofrece a los docentes una lista de actividades que ellos preferirían realizar si se les otorgara más horas rentadas (si se les extendiera el tiempo pago para su actividad docente), las tareas de "corrección de exámenes, cuadernos, trabajos, etc." es elegida por una exigua minoría de docentes (17% de los docentes argentinos y sólo 6.4% de los peruanos). Este resultado es sintomático, más aún si se tiene en cuenta el ellos mismos señalan que el tiempo asignado a este tipo de tarea resulta el problema más frecuentemente señalado como tal por los

³ Cuando se interroga a los docentes acerca del grado de dificultad de algunas tareas que realizan el evaluar es un problema para poco más de un quinto de los docentes argentinos (21%). Este porcentaje es más bajo (13.7%) entre los maestros mexicanos. Pero es sintomático que "el tiempo disponible para corregir cuadernos, trabajos, etc." constituya el problema más frecuentemente señalado como tal por los docentes (66.1% de los argentinos, 65% de los brasileños y 79.3% de los uruguayos).

docentes. Es evidente que tomar exámenes, corregir pruebas, revisar tareas, etc. no es una dimensión particularmente interesante para la mayoría de los docentes.

Es probable que las fuentes de dificultad que genera la actividad de evaluación sean diversas. Algunas tienen un componente técnico (evaluar requiere el dominio de teorías del aprendizaje, estrategias metodológicas e instrumentos técnicos precisos, etc.). Por otra parte no cabe duda de que la evaluación tiene un claro componente "político" (supone una clasificación, un ordenamiento, una valoración, una jerarquización, etc.) que tiene un alto potencial conflictivo, dadas las consecuencias que tiene en la carrera escolar y la misma biografía de los alumnos y sus familias.

El docente como objeto evaluado

Pero el docente no solo es un "evaluador sistemático y profesional", sino que también es, por decirlo así, un objeto evaluado, tanto por sus superiores jerárquicos (directores, supervisores, etc. como por el sistema educativo como tal (Instancias nacionales de evaluación de la calidad docente). La evaluación de los docentes tiende a instalarse en la agenda de política educativa de la mayoría de los países latinoamericanos. Dadas las implicaciones laborales de esta práctica, es un tema que interesa y preocupa a los líderes y militantes de la mayoría de los sindicatos docentes.

El propio sentido común indica que no es fácil "evaluar al evaluador". En todos los países existen regulaciones y dispositivos que conforman un sistema de evaluación de los docentes. Esta evaluación determina el lugar que ocupan los docentes en la estructura ocupacional del sistema educativo y por lo tanto contribuye a definir el salario, carrera, etc.

La mayoría de docentes del cono sur de América Latina (Argentina, Brasil, Perú y Uruguay) al igual que mexicanos está disconforme con los mecanismos vigentes de evaluación de su trabajo. Los más disconformes son los peruanos (75.1%), mientras que en México está en desacuerdo la mitad (50.4%) mientras que 42.4% acuerda con los mecanismos vigentes de evaluación docente. En la Argentina el desacuerdo es la posición sostenida por el 47.1% de los docentes. Por lo tanto, más allá de las mayorías relativas, los

datos muestran que, a excepción del caso de Perú, esta cuestión polariza fuertemente las opiniones de los docentes.

Cuando se le pregunta a los docentes por los criterios a tener en cuenta, en general todos incluyen (con diversas valoraciones) la evaluación periódica de su trabajo, junto a otras dimensiones más tradicionales. El problema surge cuando se trata de construir un consenso acerca de los mecanismos (exámenes, pruebas, observaciones, tests, etc.) y agentes que participan en su evaluación. Como el educativo es un sistema todavía fuertemente burocratizado y jerárquico, las autoridades formales (directores de establecimientos y supervisores) son las únicas instancias que una mayoría absoluta de docentes reconoce como agentes legítimos de su propia evaluación. Es probable que para introducir nuevos sistemas y sobre todo, nuevos agentes (la comunidad escolar, representantes de organizaciones locales, etc.) en los procesos de evaluación de la calidad del trabajo docente haya que introducir primero reformas en los modelos de trabajo y de organización de las instituciones escolares.

Por otro lado es preciso reconocer que resulta simplista creer que se puede medir y evaluar la calidad del docente mediante la aplicación de un instrumento en un momento determinado del tiempo. Mas difícil aún es medir el impacto específico del trabajo del docente sobre la subjetividad de los alumnos. En realidad se trata de efectos múltiples y en muchos casos, diferidos en el tiempo. En muchos casos solo en la vida adulta los individuos toman conciencia de los efectos (positivos o negativos) que han tenido ciertos docentes sobre ellos. Por otro lado, en gran parte, el trabajo docente tiene mucho de performance (en este sentido se parece mucho al trabajo del actor de teatro) ya que su finalidad no es elaborar un producto (que puede ser evaluado independientemente del proceso de su producción). En efecto, ¿cómo medir la pasión, la emoción, el interés o la motivación por el conocimiento o la cultura que puede suscitar un docente sobre un grupo de alumnos?

La complejidad del trabajo docente obliga a ser muy prudentes a la hora de definir estrategias y mecanismos de evaluación de su trabajo. En realidad habría que multiplicar las estrategias evitando de medir “efectos simples” y de este modo establecer

jerarquizaciones parciales y por lo tanto totalmente arbitrarias. De todas maneras y cualquiera sea el caso, siempre es aconsejable que las políticas de evaluación de los docentes sean definidas con la participación protagónica de los propios profesionales de la educación. Son ellos mismos, haciendo uso de su propia autonomía profesional quienes están en mejores condiciones de definir las reglas y principios que hay de determinar la valoración de su propio trabajo.

Evaluación, diferenciación y desigualdad

Evaluar consiste en establecer un orden, una jerarquía. En este sentido resulta interesante interrogarse acerca de la legitimidad que tiene esta idea general en el cuerpo docente. Para aproximarnos a ella podemos recurrir al análisis de las respuestas dadas por los docentes a dos cuestiones conceptualmente asociadas.

La primera tiene que ver con la idea misma de establecer diferenciaciones salariales con el fin de premiar a "los mejores docentes". La pregunta, a primera vista, puede parecer ingenua, o incluso obvia si fuera planteada a una muestra de profesionales tradicionales, tales como médicos o abogados. Es probable que la mayoría de estos encuestados hubiera respondido positivamente a la pregunta ¿"Usted cree que habría que encontrar los mecanismos adecuados para que los mejores ingenieros ganen más que los demás"?. Sin embargo, esta pregunta no tuvo una respuesta consensuada entre los docentes de los países aquí examinados. Por el contrario, en todos los casos se manifiesta una cierta polarización de las opiniones acerca de esta cuestión. En un extremo está el caso de México, donde una mayoría absoluta (68.7%) responde negativamente a la pregunta planteada. En el otro extremo están los maestros peruanos y brasileños donde el 69% y el 52.7% respectivamente responden afirmativamente a la cuestión. En Argentina y Uruguay el tema divide fuertemente al cuerpo docente. En la Argentina la mayoría relativa (44.3%) responde afirmativamente mientras que en Uruguay la mayoría relativa (45.8%) se opone.

Otra variable cuyo comportamiento puede ayudar a comprender las resistencias al establecimiento de diferencias salariales entre los docentes es la que tiene que ver con el valor que los mismos asignan a la igualdad (frente a la libertad). En efecto, el cuestionario

propone a los docentes que opten entre estos dos valores. Los datos indican que en todos los países se manifiesta una preferencia por la igualdad. Cabe destacar que es en Brasil y en México donde esta tendencia es más marcada (74.5% y 64.2% respectivamente).

Esta predisposición a valorar la igualdad tiene un significado particular en un contexto histórico social signado por el incremento de las desigualdades en la distribución de bienes y recursos tan estratégicos como la riqueza, los ingresos y el poder. Desde este punto de vista, los docentes constituyen una categoría social que se opone y resiste a las políticas públicas que producen desigualdades.

Pero esta actitud también puede estar asociada con las resistencias que se presentan en proporciones significativas de docentes al establecimiento de diferenciaciones salariales en función de criterios de calidad del trabajo profesional de los docentes. Cabe tener en cuenta que el estatuto mismo de este oficio, que se desarrolla en contextos institucionales muy estructurados, con una matriz histórica de tipo legal burocrático no favorece el establecimiento de criterios que favorezcan las diferenciaciones en las recompensas materiales en función de calidad del desempeño (que se miden mediante evaluaciones). Al respecto, cabe recordar que en estos contextos todavía tiene cierta vigencia el clásico principio "a igual trabajo igual remuneración" que regía en las ocupaciones asalariadas.

El buen uso de las evaluaciones

El campo del debate sobre la evaluación pareciera estar organizado alrededor de dos polos típicos. Por una parte están los defensores de una especie de *igualitarismo formalista*. Este es el caso de aquellos que se niegan a medir y evaluar⁴ porque éste operativo tiene como efecto una objetivación de las diferencias. Desde una perspectiva burocrática, los poseedores de los mismos títulos y certificados escolares son iguales, es decir, son intercambiables. El título, como capital cultural institucionalizado y garantizado por el Estado es igualador, y en cierta medida oculta las diferencias reales que caracterizan a sus poseedores. Las evaluaciones de rendimiento ponen al descubierto

⁴ Vale recordar aquí que medir es una cosa evaluar es otra. Esto último consiste en formular un juicio de valor acerca del resultado de las mediciones.

unas diferencias (en competencias, conocimientos, actitudes, etc.) que los títulos y certificados ocultan

Por lo anterior, algunos sostienen que las evaluaciones de rendimiento tienen que servir para formalizar y hacer públicas esas diferencias entre individuos (o instituciones) que antes tenían sólo una existencia "de hecho" y no de derecho. Esta concepción se basa que el simple hecho de medir y hacer públicas las desigualdades tiene un efecto positivo en la medida en que provee información tanto a los proveedores del servicio como a los usuarios ("consumidores") del mismo. Sin embargo cuando los resultados de las evaluaciones de individuos o instituciones se hacen públicas y se usan para establecer un rankings "oficiales", se produce un operativo de construcción social. El reconocimiento público y formal de las diferencias, agrega su propia fuerza específica a esas diferencias reales.

Una estrategia alternativa consiste en desplegar mecanismos que permitan conocer tanto las desigualdades como la lógica de su producción pero no para establecer rankings sino para usar ese conocimiento para contrarrestar los factores que producen y reproducen las desigualdades, (en el salón de clases o en la calidad del trabajo del docente). Desde esta perspectiva, las evaluaciones no valen en sí mismas, sino que tienen un sentido instrumental y una utilidad político-técnica.

Recebido em: 30/10/2009

Aceito para publicação em: 15/12/2009