

La calidad y la evaluación a la luz de la nueva política educativa boliviana

Mario Yapu *

* Director académico de la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (u-pieb).

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

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

A qualidade e a avaliação à luz da nova política educativa boliviana

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

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

Quality and assessment considered from the point of view of new Bolivian educative policies

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

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

1. Introducción

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

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

A propósito, tomando como eje la propuesta de la política educativa actual en Bolivia, este artículo problematiza la evaluación en dos líneas: por un lado asume que su definición debe construirse en la relación/tensión entre las tendencias internacionales que se esfuerzan por construir y lograr estándares comunes, al mismo tiempo que ponen de relieve cada vez más a la diversidad cultural; por otro lado, en Bolivia esta tensión se agudiza aún más con la propuesta del Estado Plurinacional y el discurso que hace hincapié en lo ancestral, lo indígena, por lo que algunos sugieren, incluso,

que el país está en los albores de una nueva civilización. En fin, la discusión sobre la evaluación no puede ignorar lo que se ha avanzado a nivel más académico en las universidades, donde en los últimos años las cuestiones en torno a aquella se han debatido en un sentido mucho menos técnico y más integral.

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

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

2. La calidad de la educación y los sistemas de evaluación

Siguiendo a muchos estudiosos (Santos Guerra, 1999; Weiss, en Picado, 2002, pp.13-14; McCormick y James, 1996; Parlett y Hamilton, 1989; MacDonald, 1989), podemos sostener que la evaluación no es un simple procedimiento o técnica pedagógica. Es un hecho social y una acción política y moral. Por ello, uno de los vectores de análisis para abordar la evaluación puede ser la calidad, que ingresó con fuerza al campo de la educación en las últimas décadas y que a menudo se confundió con evaluación y medición. En un trabajo anterior (Yapu, 2009) hemos analizado detenidamente el tema de la calidad, por ello solo quisiera definirla como un constructo social donde intervienen valores e intereses de los actores, es decir, no es tanto lo que es, como su etimología puede hacer pensar, sino las relaciones que la determinan. La calidad se constituye así en un espacio de creación de sentidos, como sugerían Dahlberg, Moss y Pence (2005); se enraíza en la historia social y local de la educación; depende del currículo como política de conocimiento y del sujeto, de la concepción de la niñez, de los docentes, de las instituciones educativas y de la sociedad en su conjunto. Por eso el significado de la calidad es cambiante, y sus criterios entran en pugna y repercuten sobre la evaluación. A continuación, sintetizamos los vaivenes del concepto de calidad educativa en base a tres fuentes: los organismos internacionales que apoyan las políticas y reformas educativas; los aportes teóricos universitarios, y la propuesta de transformación educativa actual en Bolivia.

2.1 Los organismos internacionales y las políticas y reformas educativas

La política educativa boliviana de los años noventa, probablemente bajo influencia de las tendencias internacionales, asocia la calidad con los criterios de eficiencia, eficacia, pertinencia, relevancia y equidad –aunque este último fue incluido posteriormente–, expuestos en diversos

documentos e informes del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad Educativa (Ilece), del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y Caribe (preal) y del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (prelac); organizaciones dedicadas al apoyo de las políticas educativas en diversos países de la región (unesco/Ilece, 2008a, pp. 6-11; 2008b).

Estos criterios no fueron discutidos en Bolivia durante la reforma educativa (1994-2004), ni lo son hoy. Por eso quisiera recordar que todos ellos no se sitúan al mismo nivel de análisis. Eficiencia y eficacia son categorías empresariales de larga data y comparten un enfoque tecnicista y racionalista de la educación. Desde principios del siglo xx, bajo la influencia del espíritu tayloriano, se pidió que la escuela lograra resultados y rendimientos a menor costo y cumpliera sus metas en menor tiempo. En los años cincuenta y sesenta este tema se planteó en términos de inversión económica en educación, por parte del Estado, y su impacto en el desarrollo de los países. En Bolivia, durante la década de 1970 el gobierno dictatorial del general Hugo Banzer marcó este desarrollismo tecnicista de manera peculiar, vinculando la educación con un catolicismo abstracto y el rendimiento según los objetivos. En las décadas de 1980 y 1990 vuelve el tema a través de las «escuelas eficaces», después de las investigaciones sociológicas sobre el rol de la escuela en la producción de diferencias o creación de oportunidades de los años setenta. El patrón de pensamiento es el mismo, la diferencia es que esta vez el foco son las escuelas como organizaciones y unidades de gestión que deben «rendir cuentas» sobre lo que reciben. Respecto a estos criterios del análisis institucional, la equidad, la relevancia y la pertinencia –a las que en Bolivia podemos agregar el criterio de interculturalidad– se encuentran en un registro distinto y carecen de indicadores suficientemente claros y establecidos.

En el esfuerzo por comprender la calidad, diversos diagnósticos realizados muestran los siguientes avances: los años de escolaridad obligatoria se han ampliado en los últimos decenios, pasando de cinco años en la década de los setenta a ocho con la reforma educativa y a doce con la Nueva Constitución Política del Estado (cpe); la cobertura escolar aumentó, alcanzando el 95% en el 2001; se diseñaron nuevos currículos y sistemas de evaluación, como fue el caso de la reforma educativa de 1994; se mejoró la dotación de materiales educativos (producción de los módulos o textos escolares durante la reforma y dotación de bibliotecas y de aula) y la infraestructura escolar (construcción de nuevos establecimientos desde 1995 a 2004); se invirtió en la transformación de la formación inicial de maestros: así algunos Institutos Normales Superiores (ins) fueron transferidos a las universidades entre 2000 y 2004 con el fin de mejorar la calidad de gestión institucional y curricular². Como en varios países latinoamericanos, el sistema educativo boliviano tendió hacia la descentralización y fortaleció los núcleos y distritos educativos, por ejemplo, delegando atribuciones a los municipios en lo que respecta a la alimentación complementaria (el desayuno escolar), la dotación de infraestructura y el mobiliario. De esta manera se promovió mayor participación social en educación, dando a los padres de familia organizados mediante las juntas escolares participación en diferentes instancias de decisión y gestión escolar, aunque no se conoce aún el impacto en los rendimientos escolares (Carnoy, 2004; Yapu, 2007).

Todo esto está relacionado con la mejora de la calidad de la educación. Aun cuando en Bolivia, a través del Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (simecal), la calidad

educativa no fue objeto de una discusión amplia, se asimiló a la evaluación. Es probable que las pruebas, siendo parte de redes internacionales, hayan tenido consistencia técnica, pero esta no se difundió. Los resultados de las evaluaciones mostraron los logros de aprendizaje en algunas áreas de conocimiento como matemáticas y lenguaje. En cambio, en los factores asociados, es decir, los factores sociales, culturales u otros que pudieran incidir en los niveles de logro, en las condiciones físicas de las escuelas y aulas, etc., el simecal se alineó al proyecto del llece casi por completo.

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

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

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

2.2 El rol de las universidades

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

Partiendo del caso boliviano sostenemos que existe poca vinculación entre la producción universitaria y las políticas educativas que se implantan en el país⁴, y sugerimos que debiera haber

mayor interacción. En ese sentido hay que destacar los aportes hechos en otras latitudes que pueden servir de nexos teóricos y prácticos para construir nuevas bases de las políticas educativas locales. Así, ya desde fines de la década de los sesenta la evaluación tradicional focalizada en la captura de rendimientos académicos individuales, basada en una epistemología y metodología positivistas, fue cuestionada (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983; Álvarez, 2003; McCormick y James, 1996), y se encuentra reflejada en la reseña que Pérez Gómez (1989) hace sobre los temas discutidos en los años setenta, resultado de las críticas provenientes desde la sociología y la antropología a la práctica educativa⁵ y del avance desde la psicología educativa, como es el caso de Robert Stake, quien transitaba desde una postura más cuantitativa de evaluación hacia otra de tipo más cualitativo. Ahora bien, este movimiento no fue únicamente un cambio en la evaluación como una técnica, sino una reflexión sobre el objeto mismo por evaluar y los mecanismos (McCormick y James, 1996). Recogiendo algunos elementos para nuestro análisis, destacamos lo siguiente:

- Hay una visión holística en el debate educativo que considera el contexto. El objeto por evaluar y los resultados no pueden comprenderse fuera de los contextos; la evaluación como conocimiento es contextualizada.
- La calidad de la educación no puede ceñirse a los resultados educacionales; incluye también los procesos y la experiencia de los sujetos que aprenden o enseñan. Así, se valora la evaluación formativa a la par de la evaluación sumativa (Scriven, 1967, en Posner, 2000, p. 243).
- En la evaluación hay una clara inclusión de aspectos sociales, culturales, éticos y políticos. La evaluación es multidimensional, y podemos añadir que es multi-nivel, ya que en su práctica intervienen políticas educativas, modelos educativos y curriculares que se asientan en un sistema institucional jerárquico que gradualmente se traduce en la práctica áulica; estos niveles son interdependientes.
- Existe una visión integral en la que deben ser evaluados estudiantes, docentes, currículo e institución. Los estudiantes, objetos tradicionales de evaluación, son acompañados de la evaluación de los otros actores o factores que determinan el problema educativo.
- El principio metodológico de la evaluación introduce la descripción, interpretación y construcción de juicios, pero no está interesado en la predicción. Algunos valoran lo deliberativo (participativo) y otros valoran más la construcción de argumentos sobre datos (en afinidad con la investigación).
- Se debe realizar en contextos naturales y no experimentales.
- Los métodos principales son la documentación, observación y entrevistas; también los estudios de caso o estudios clínicos (Parlett y Hamilton, 1989, pp. 450-465; MacDonald, 1989, pp. 467-478, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

Estos aportes críticos fueron opacados durante las reformas de la década de 1990. En Bolivia, ninguna instancia académica tomó acto para introducir el debate en la reforma educativa de 1994, aunque había posibilidad de hacerlo, pues la referencia teórica al constructivismo lo permitía. En los hechos había una polarización entre los técnicos de la reforma que hacían hincapié en las competencias por lograr –un concepto poco definido hasta el día de hoy– y los opositores críticos que rebatían con argumentos más políticos (como parte del programa social neoliberal y del Banco Mundial) que teórico-metodológicos. Para resumir, diríamos que la visión tecnológica se impuso en la reforma educativa, lo que permite afirmar que a pesar de las reflexiones que hace Álvarez (2003) en su libro *La evaluación a examen, la evaluación como actividad crítica del aprendizaje, práctica formativa para el desarrollo docente, acción reflexiva que toma en cuenta la diversidad, etc.*, está circunscrita en una lógica de eficiencia, eficacia y de resultados. Esto testimonia la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (loce) española, del año 2002, que hace hincapié en la «cultura del esfuerzo» y en que los aprendizajes están sometidos a los objetivos de la evaluación educativa (Álvarez, 2003, p. 288). En este mismo sentido van los análisis sobre las «escuelas eficaces» o los estudios de calidad desde los centros educativos que presenta Jesús García Álvarez (2004). Esta experiencia remonta a fines de los años cincuenta y sesenta, cuando se llegó a focalizar en los centros de formación y, posteriormente, en las escuelas eficaces, las cuales en la última década del siglo xx fueron tomadas en cuenta por los representantes de los organismos internacionales asociándolas con las escuelas de calidad. Las escuelas eficaces habían sido revitalizadas en los años ochenta a partir del análisis sobre el rol que juega la escuela en el rendimiento escolar y las competencias requeridas por el mundo laboral, proceso en el que se valora el liderazgo educativo, el rendimiento de los alumnos, el énfasis en destrezas básicas, el clima de orden y seguridad en la escuela, la frecuencia de evaluación de aprendizajes (García Álvarez, 2004, pp. 96-97).

En suma, el debate sobre la calidad de la escuela avanza hacia una verdadera cultura de la escuela, donde la cultura se convierte en un concepto integrador que designa la cohesión entre docente-estudiantes, el énfasis académico, las expectativas positivas hacia el rendimiento, las recompensas efectivas, el compartir valores, etc. (op. cit., p. 98). En el caso boliviano, la experiencia de la política educativa ilustra la ausencia del aporte de las investigaciones universitarias y/o académicas, la predominancia de la racionalidad técnica a pesar de un discurso humanista con la introducción del concepto de «desarrollo humano», la «diversidad cultural» y la «interculturalidad» en educación⁶.

2.3 Sobre la propuesta educativa actual

La propuesta de la educación actual sugiere dos principales vías de entrada. Por un lado está la definición de la educación de calidad dada en el Plan Nacional de Desarrollo (pnd) (2007, p. 69), dirigido desde el Ministerio de Planificación del Desarrollo (mpd) que refleja los siguientes elementos: igualdad de oportunidades; equidad social, étnica y de género; aprendizajes relacionados a las necesidades laborales; aprendizajes relacionados a las necesidades psicológicas y emocionales; competencias para integrarse a la sociedad; etc. Por otro lado, en el mismo pnd se desarrolla el concepto de «vivir bien», que puede entenderse en la conjunción de las cuatro

grandes estrategias de acción: la Bolivia digna que designa aspectos de justicia social, los valores culturales, la identidad y la lucha por la equidad; la Bolivia democrática que abre camino a la participación política y a nuevas formas de organización del poder; la Bolivia productiva que se refiere a la producción integral de los seres humanos que respeten las cosmovisiones indígenas y el medio ambiente, y la Bolivia soberana que alude a la capacidad de autodeterminación territorial de los grupos humanos y del país (op. cit., p. 11).

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

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

3. La evaluación y medición en el debate actual

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

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

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

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

Es en este sentido que Ilece ha venido trabajando desde 1994, realizando las evaluaciones Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo - perce (1997) y serce (2002-2008). Las áreas de evaluación privilegiadas han sido las materias de matemáticas, lenguaje y ciencias del tercero y sexto grado de primaria. Bolivia solo participó en la evaluación de 1997. Esta perspectiva política y técnica de la evaluación, es decir, como producción de información técnicamente fiable para las políticas públicas, fue ampliando sus criterios (los cinco criterios ya mencionados) y tomando en cuenta cada vez más los factores asociados, incluyendo género, contexto socioeconómico y cultural, condiciones de vida de los estudiantes, relación entre la escuela y la familia, gestión del tiempo, clima y disciplina en el aula y en la escuela, gestión y dirección escolar y los niveles de satisfacción de la comunidad con la escuela (unesco/Ilece, 2008a, p. 13)7.

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

formales, el profesor toma decisiones de control; como comunicación, donde la producción de la información permite hacer comparaciones y comprender a los estudiantes; y como formación, ya que permite conocer los avances de los aprendizajes.

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

Resumiendo, se puede decir que:

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

En esta evaluación que busca combinar, por un lado, lo cualitativo y lo cuantitativo y, por el otro, los procesos (lo formativo) y los resultados (lo sumativo), la medición aparece en una posición ambigua. Por una parte se considera como necesaria en cuanto se refiere al procedimiento de cuantificación de valores y valoraciones a través de unidades numéricas precisas, en lo posible discretas, determinadas en el sistema de indicadores y las unidades de evaluación, lo cual permite establecer magnitudes de comparación que sean posibles de generalizar. Sin embargo, al mismo tiempo, cuando se observa desde las experiencias y procesos de aprendizaje de los educandos y de los otros actores, el concepto de medición resulta ser restrictivo porque no recoge el significado cualitativo del proceso de formación.

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

CUADRO 1
Elementos de evaluación y políticas educativas (Bolivia)

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

FUENTE: elaboración propia.

4. Discusión a partir de la experiencia actual boliviana

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

Un primer elemento concierne al debate entre el discurso de cambio estructural y sus implicaciones o efectos en la educación y la evaluación, es decir, en la construcción del modelo educativo y curricular, y dentro de él, la evaluación. Dejo de lado las posturas idealistas que sirven de operadores ideológicos y me refiero solo a lo que puede ser pensar y actuar, esto es, vivir, en una sociedad cuya matriz sea el «vivir bien», tal como sugieren algunos documentos del gobierno actual, en tanto macrodiscurso, pero aún no se ve traducido en aspectos operativos o indicadores para la práctica pedagógica: ¿cómo se generan las microestructuras de enseñanza y aprendizaje? Desde ya no existe unanimidad en concebir el vivir bien de forma unívoca. Algunos lo asocian con la idea de bienestar en el mundo indígena, donde el concepto no cambia sustancialmente respecto a la mejora de la calidad de vida discutida ampliamente por los organismos internacionales. Otros, consideran que el vivir bien es un concepto cualitativo y holista que no permite ser traducidos y fragmentado en indicadores, además de admitir que cada pueblo o nación tendría sus propias formas de construir y concebir el vivir bien⁸, lo cual conlleva el problema de elaborar indicadores estándares.

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

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

El primero es el simecal⁹, que fue una experiencia única en Bolivia en los diez años de reforma educativa –y hasta el día de hoy– que ilustra una marcada instrumentalización de los conceptos de

calidad y evaluación, porque se ciñó a la idea de evaluación como práctica de recoger información para las políticas públicas educativas; valorizó la medición con datos cuantitativos y no dio espacio a la reflexión colectiva y social. Fue una institución creada por el ds n.º 23950 del 1.º de febrero de 1995,

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

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

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

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

Por consiguiente, la evaluación se encuentra igualmente a nivel de una propuesta muy general, lo que se corrobora en el currículo base de 2008 que postula una serie de atributos como la evaluación integral, permanente, sistémica, orientadora y comunitaria; toma en cuenta el desarrollo de las prácticas, aptitudes, actitudes, habilidades, destrezas y capacidades; afirma que la evaluación se caracteriza por ser cíclica y de diálogo, de reflexión y orientación permanente de los procesos educativos, cuyo abordaje será cuantitativo y cualitativo; admite la autoevaluación y coevaluación para la toma de decisiones. Además, sostiene que la evaluación es sobre materias espiritual-artísticas, éticas, estéticas, técnica-tecnológicas, físicas y deportivas. Y entre las modalidades retoma en primer lugar la evaluación diagnóstica que se realiza antes de la actividad académica a fin de valorar los conocimientos del estudiante para la formación profesional; en segundo término la evaluación formativa que se desarrolla durante el proceso de aprendizaje, en forma continua, a fin de detectar los logros y/o dificultades en el proceso; en tercer lugar la evaluación sumativa, como la acumulación cuantitativa del aprendizaje al finalizar cada parcial,

mediante exámenes escritos u orales, trabajos prácticos, exposiciones, experimentación e investigación; y, por último, la propuesta de evaluación parece prever la comprobación de los objetivos desarrollados por los estudiantes en el proceso de aprendizaje durante la gestión académica (Ávila y otros, 2009).

5. A modo de cierre

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

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

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

Bibliografía

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2003). La evaluación a examen. Ensayos críticos. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ávila, Mario y otros (2009). Estado de la situación actual de la calidad educativa en Bolivia. Investigación sobre estudios realizados en los componentes del Sistema Educativo Boliviano. La Paz: Plan Internacional Inc. y Universidad Católica Boliviana San Pablo.

Carnoy, Martín (2004). «Mayor acceso, equidad y calidad en la educación de América Latina», en Revista prealc (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), Año 1, n.º 0, agosto de 2004, Santiago: orealc/unesco, pp. 43-63.

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter y Pence, Alan (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas. Barcelona: Grao.

Fe y Alegría (elaborado por Alfonso Luque Lozano e Ignacio Gonzalo Misol) (2008). Atrevámonos siempre a más. Evaluación para la mejora de la calidad de la educación popular en Fe y Alegría. La Paz: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (idea).

García Álvarez (2004). La formación del profesorado basada en el centro. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.

Gobierno de España (2002). Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre. De Calidad de la Educación, en el Boletín Oficial del Estado (BOE), n.º 307.

- Griffith, Stafford (2006). «Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación», en Revista prealc 3. Santiago de Chile: prealc/unesco, pp. 74-83.
- Hargreaves, Andy; Earl, Lorna y Ryan, Jim (2002). Una educación para el cambio: Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona: Octaedro.
- Hopkins, David (ed.) (2005). The Practice and Theory of School Improvement. International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Springer.
- MacDonald, B. (1983). «La evaluación y el control de la educación», en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Marsh, Colin y Willis, Georges (1995). Curriculum. Alternative Approaches, Ongoing Issues. usa: Printice Hall.
- McCormick, R. y James, M. (1996). Evaluación del currículo en los centros escolares. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación y Culturas (2006). Propuesta de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (documento).
- (2008). Compilado de documentos curriculares. 1er Encuentro pedagógico del sistema educativo plurinacional. Juntos en la construcción del nuevo currículo, 17 al 21 de noviembre. La Paz: mec.
- Murillo, Javier (2008). «Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe», en unesco/Ilce. Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, pp. 18-47.
- Nucinkis, Nicole (2006). «La eib en Bolivia», en Luis Enrique López y Carlos Rojas. La eib en América Latina bajo examen. La Paz: bm/gtz/Plural, pp. 25-110.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (ocde) (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional. Barcelona: Paidós/mec.
- ocde/ceri (1994) : La Qualité de l'enseignement. París: ocde.
- Parlett, Malcom y Hamilton, David (1989). «La evaluación como iluminación», en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Picado Gättgens, Xinia (2002). «Criterios para realizar evaluaciones de calidad», en Revista de Ciencias Sociales, año/vol. III, n.º 97, pp. 9-16. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15309702&iCveNum=720>.
- Posner, J. Georges (2000). Análisis de currículo. Bogotá: McGraw Hill.
- preal (2005). Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina. http://www.oei.es/quipu/Informe_preal2006.pdf
- República de Bolivia (1995). ds n.º 23.950 del 1.º de febrero de 1995. Reglamento sobre Organización Curricular.
- (2005). DS n.º 28.569 del 22 diciembre 2005. Creación del Observatorio Nacional de la Calidad Educativa - oce.
- (2007). ds n.º 29.272 de 12 de septiembre de 2007. Plan Nacional de Desarrollo: «Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para vivir bien». Lineamientos estratégicos 2006-2011». Gaceta Oficial de Bolivia.
- (2008). Nueva Constitución Política del Estado. La Paz.

República de Colombia - Ministerio de Educación Nacional (2002). *Evaluar para mejorar: A propósito de los exámenes de Estado y otras evaluaciones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional / Cooperativa Editorial Magisterio.

Rodríguez, Eugenio (1994). «Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 5, mayo-agosto, pp. 45-65. Madrid: oei. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a02.pdf>>.

Ruiz, José María (1996). *¿Cómo hacer una evaluación de centros educativos?* Madrid: Narcea.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1996). *Evaluación educativa*. T 1 y T 2. Buenos Aires: Magisterio.

— (1999). «Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 34, pp. 39-59. Tedesco, Juan Carlos. «Editorial», en *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, n.º 105. Dossier «L'Évaluation des systèmes d'éducation: l'état de la question à la fin des années 90 », vol. xxviii, n.º 1. unesco. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001124/112469fb.pdf>>.

— (2004). *Education for All. The Quality imperative. EFA/Global Monitoring Report*. París: unesco. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>>.

unesco/Ilece (2008a). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: unesco/Ilece.

— (2008b). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: unesco/Ilece. Disponible en: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=10635&U>.

— (2008c). *Primer reporte. Segundo estudio regional comparativo y explicativo (serce). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: unesco/Ilece.

Yapu, Mario (2007). «Descentralización, poderes locales y participación social en educación en Bolivia. Los casos de Tarabuco y La Paz (1997-2003)», en *revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 15, n.º 14, junio. Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/62/188>>.

— (2009). *La calidad de la educación en Bolivia. Tendencias y puntos de vista*. La Paz: Mesa de Trabajo en Educación.

Young, Michael (1971). *Knowledge and Control. New Directions for Sociology of Education*. Londres: Collier Macmillan.

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

2 Los ins están actualmente en transformación a Escuelas Superiores de Formación de Maestros, con cinco años de formación, según la cpe.

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

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

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

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

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

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

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

FUENTE

Revista Iberoamericana de Educación. Número 53: Mayo-Agosto 2010. En: <http://www.rieoei.org/rie53a02.htm>