

El aprendizaje, hoy en día, no es un lujo. Es un asunto de sobrevivencia

Ulrike Hanemann

El texto que sigue es producto de una conversación que tuvo lugar el 27 de mayo de 2010 entre Ulrike Hanemann, del UIL-UNESCO, Especialista Principal de Programa y Coordinadora del Área de Alfabetización, y Marianela Núñez, del CREFAL. Ulrike aceptó amablemente compartir con nuestros lectores sus opiniones y experiencia desde el UIL en torno a la evaluación de políticas educativas y la acreditación de saberes adquiridos de forma no escolar. *Decisio* agradece a la Dra. Hanemann sus reflexiones.

Enfoque cualitativo y rigurosidad: un desafío para la evaluación de políticas, planes o programas de alcance nacional

MN: Es frecuente que los organismos internacionales sean requeridos para hacer evaluaciones de políticas, programas y proyectos; asunto que en el caso de UNESCO obviamente tiene por tema la educación. Tenemos entendido que, entre muchos otros lugares, estuvo en Bolivia en una evaluación de este tipo. ¿Nos podría describir su experiencia como evaluadora en ese caso?

UH: Nuestro Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) fue invitado por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) a evaluar el impacto de un proyecto realizado por la GTZ en conjunto con el Ministerio de Educación de Bolivia llamado "Proyecto de Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe" (PINS-EIB). Trabajé con un equipo nacional de siete profesionales bolivianos, todos ellos bilingües, con grado de maestría en educación intercultural bilingüe y experiencia en investigación educativa, que conocían bien el contexto. Con ellos nos reunimos por un día completo para elaborar el modelo, la metodología y los instrumentos para hacer esta evaluación de impacto, y también nos organizamos en sub-equipos porque había que visitar cuatro escuelas normales rurales y una escuela normal urbana para acopiar la información de campo. Cada equipo se quedó dos semanas completas en cada escuela no solamente para entrevistar sino también para observar las clases y tener una exposición más profunda a las actividades de todos los días.

MN: ¿Qué querían evaluar?, ¿cuál era el interés principal del ejercicio de evaluación?

UH: Era una evaluación de impacto del proyecto, porque se trabajaba con un enfoque nuevo que integra la interculturalidad en el currículum; había una reforma curricular

en curso que integraba el aspecto intercultural-bilingüe en el trabajo de los maestros rurales. Esto iba conforme a una reforma mayor del Gobierno boliviano, que tenía el propósito de introducir la educación intercultural bilingüe en todo el sistema educativo. Toda reforma necesita un nuevo currículum y maestros que sepan manejarlo. La GTZ jugó un papel importante de acompañamiento técnico-científico en la transformación de todos los centros de formación docente ubicados en las áreas aimara y quechua que forman maestros y maestras para una educación intercultural y bilingüe. Fue la preocupación por una educación con pertinencia cultural y de relevancia social, la que llevó a esta evaluación de los avances e impactos que había logrado el proyecto PINS-EIB, a siete años de su implementación, y a la vez, identificar los aspectos que, en opinión de los evaluadores, requerían todavía de mayor desarrollo.

MN: Y cuando habla de evaluación de impacto, ¿podría explicarnos en qué consiste?, ¿en “triturar números” o en obtener información cualitativa?, ¿o es una mezcla de los dos?, ¿cómo lo manejaron en ese proyecto?

UH: Nosotros trabajamos más con el enfoque cualitativo, a fin de lograr un conocimiento en profundidad de los procesos de gestión del proyecto, sus resultados y los impactos producidos en sus áreas de intervención y en los actores involucrados. Se procuró realizar la evaluación con una visión holística, sistémica, interpretativa, crítica y de empatía tratando de ahondar en las perspectivas personales de los diversos actores y triangular la información para minimizar el riesgo de un posible sesgo subjetivo al momento de interpretarla. Asimismo, se trabajó desde una visión diacrónica, considerando los resultados de la evaluación intermedia hecha sobre la primera fase del proyecto. Partimos de los objetivos del programa que fueron operacionalizados en resultados finales esperados y tratamos de medir qué tanto se habían logrado los objetivos de este proyecto; en qué medida los futuros maestros lograban trabajar con un enfoque novedoso e integrar la interculturalidad en su trabajo de clase, en los contenidos, la metodología y las relaciones con los alumnos.

MN: Y en su opinión, ¿qué es lo más difícil de hacer en una evaluación de impacto con esas características del enfoque cualitativo?

UH: Yo creo que para empezar debes focalizar; no puedes coleccionar toda la información posible porque después te va a inundar; debes determinar cuál es la información específica que te ayudará para cumplir con los objetivos de la evaluación. En todo caso, hay que definir muy claramente los objetivos de la evaluación. Además, hay que procurar una buena coordinación en el equipo para que todos y todas tengan una misma visión de la metodología a emplear y la forma en que se interpretará la información.

Las dificultades de confiabilidad y rigurosidad en las evaluaciones de impacto

MN: Usted nos habló ayer en su conferencia¹ de las evaluaciones que se conocen hasta este momento de los programas de alfabetización en familia, y mencionaba que había muy poca evidencia científica, pocos datos confiables. ¿Podría ampliar más esta afirmación?, porque nos interesa mucho rescatar para los lectores de *Decisio* cuáles son las limitaciones o los retos para este tipo de estudios.

UH: Con respecto al meta-estudio realizado por un equipo independiente contratado por el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo para la Alfabetización de Adultos (Londres) en 2007 sobre el impacto de los programas de alfabetización en familia a nivel internacional, el nivel de rigurosidad establecido por el equipo fue muy estricto, en el sentido de utilizar un conjunto de criterios metodológicos para la selección de los estudios a considerar. Al final solamente calificaron 16 estudios de impacto de programas de alfabetización en familia en 14 países. Esto implicaba, por ejemplo, medir el nivel de competencia en un grupo de niños y niñas antes de la intervención del programa y después de ésta, para poder constatar el cambio, y, a la vez, medir el desarrollo de las competencias en un grupo de control que no había recibido la intervención, para después comparar las diferencias y valorar el impacto. También se buscaba combinar lo cuantitativo con lo cualitativo. Por ejemplo, a los padres y las madres se les pidió su opinión acerca de su propio progreso en cuanto al desarrollo de sus habilidades para apoyar mejor a sus hijos con sus estudios.

En el caso de la evaluación en la que participé en Bolivia, muchas veces se preguntaba a los papás para indagar si se sentían más auto sostenidos, si tenían más confianza en sí mismos para trabajar con sus hijos en casa en las tareas, y para ir a la escuela y comunicarse con el maestro. En este sentido el papá o la mamá podía decir que sí o no y esto es algo subjetivo, pero hay métodos que garantizan una mayor objetividad: si triangulas preguntas, por ejemplo, o si acompañas esto con observación directa y no solamente tomas las opiniones espontáneas que salen en esos momentos...

En este sentido, el equipo independiente del meta-estudio sobre alfabetización en familia estableció criterios muy rigurosos para seleccionar la evidencia existente. Además, descubrieron los vacíos en cuanto a evidencia científica: por ejemplo, todavía no existen estudios cuantitativos que hayan medido el impacto sobre los padres de familia y sus hijos. La evidencia que existe es sobre el impacto o en los padres o en los niños y niñas. Tampoco hay estudios que comprueben que un enfoque de alfabetización en familia sea más exitoso que otro, ni pruebas cuantitativas de que los padres de familia logren mejor progreso en su aprendizaje a través de programas de alfabetización en familia que en programas "normales" de alfabetización solamente para adultos.

En todo caso, hay mucha evidencia en estos proyectos de que sí tienen un impacto aunque no haya, en todos los casos, una investigación rigurosa o forma de medirlo. Uno puede observar que los niños se desarrollan mejor, están más avanzados en el desarrollo del habla o en la capacidad de identificar imágenes o en describir la esencia del contenido de un libro de dibujos. Hay muchos casos individuales observados y documentados pero lo que falta es evidencia cuantitativa obtenida por medio de investigación rigurosa. Los que financian estos proyectos, en su mayoría gobiernos, pero también donantes, quieren tener datos "duros", cuantitativos, consistentes, representativos, con muestras lo suficientemente grandes para determinar si vale la pena invertir en estos programas o si a lo mejor los programas tradicionales son más efectivos, por ejemplo los que son sólo para niños de edad preescolar o los que son solamente para adultos en cursos de alfabetización.

Hay que demostrar que el enfoque de los aprendizajes en familia es más efectivo en cuanto a lo que inviertes y a lo que obtienes como resultado; y hay que reconocer que los criterios cuantitativos son de mucho peso para los que toman decisiones y dan los recursos.

La acreditación de saberes adquiridos no formalmente en EPJA

MN: Usted dijo ayer que era muy importante establecer los mecanismos que permitan validar los aprendizajes que se consiguen a lo largo de la vida; entonces, ¿qué tiene que hacer la institución pública, el Estado, para poder generar un mecanismo que valide esos saberes? Me gustaría pedirle que nos comparta su opinión sobre este otro valor social que tendría la evaluación desde esa perspectiva.

UH: Esa pregunta es muy difícil de contestar en dos minutos. Yo creo que con la conferencia de Jomtien de 1990, "Educación para Todos", pasó algo muy importante, lo que nosotros consideramos un cambio completo, paradigmático, acerca de cómo ver la educación. Este cambio consiste en haber puesto el aprendizaje en el centro de toda la lógica de cómo se debe trabajar y organizar la educación, tomando como eje central al que aprende. En este sentido, toda la actividad educativa se organiza en torno a y en función de los aprendizajes que se quieren facilitar en las personas; se subraya que se trata de una actividad del sujeto y no de algo que se pone en su cabeza para que después salga como resultado el nuevo conocimiento. Esto último es lo que Freire llamó "educación bancaria".

La nueva lógica surgida de Jomtien permite medir el resultado del aprendizaje y determinar si una persona ha desarrollado un cierto nivel de conocimiento, de habilidades o de actitudes, en el sentido más complejo e integral de lo que llamamos aprendizaje. Ya no es importante cuántas horas o cuántos años ha estado sentada en una aula de clase, con qué currículum, con qué metodología o con qué maestro; lo que vale ahora es el resultado, el nivel de aprendizaje logrado, no importa si lo aprendió con su abuelito en el patio o en una escuela formal, o si ha estado inscrito en algún tipo de curso no formal de tres meses.

Lo que importa, en este enfoque, es que al final la persona esté en condiciones de demostrar sus conocimientos incluso aplicándolos de forma práctica. Esto significa que, por ejemplo, en el caso de un albañil que no ha estado en ningún tipo de educación formal o vocacional, pero que sabe hacer su trabajo con la rigurosidad y la calidad requeridas, que sabe medir exactamente y desarrollar un proceso nítido de trabajo, también debería estar en condiciones de obtener un certificado después de un examen. Un examen que no necesariamente tiene que preguntar toda la teoría, pero sí hacer algunas preguntas para verificar si cuenta con un entendimiento cabal de los materiales que usa, por qué hace una casa de esta manera y no de otra, etc. Si se puede determinar que la persona está al mismo nivel que alguien que ha pasado por una escuela vocacional o de oficios, en principio debería dársele un certificado, debería tener derecho a un reconocimiento oficial.

Todo esto involucra una decisión política porque hay que crear un sistema educativo que abarque tanto lo formal como lo informal; que abra las posibilidades

para estas personas de presentarse en un centro de reconocimiento, validación y acreditación de aprendizajes, donde se analice cuáles son los conocimientos de entrada que tiene, y si éstos son suficientes para someterse al examen. En este caso el certificado, el “cartoncito”, deberá tener el mismo valor en el mercado laboral o en la sociedad que el otro que pasa por la vía formal.

El proceso que he descrito debería servir también para el caso de que a través del examen se identificaran lagunas en los conocimientos de la persona. En ese caso debería de tener la oportunidad de llenar estas lagunas con cursos cortos sin tener que ir a sentarse con adolescentes o jóvenes en un banco por tres años a pasar por un currículum formal.

MN: ¿Estaría de acuerdo en que la certificación de aprendizajes adquiridos fuera del sistema formal es un desafío para la evaluación?

UH: Sí, es un desafío. Será necesario establecer todo un sistema capaz de definir los estándares respecto de lo que se tendría que mostrar en resultados, en conocimientos o en habilidades prácticas. Habrá que capacitar a asesores para que estén en condiciones de medir los niveles alcanzados y organizar oportunidades para, en caso necesario, llenar lagunas. Y estos asesores o evaluadores tendrán que ser acreditados por el Estado o por una autoridad independiente para asegurar que cuentan con el instrumental y la capacidad de hacerlo con la rigurosidad exigida, porque no queremos “cartoncitos” de “segunda clase”, como el problema que ustedes señalaron² en la enseñanza superior, de que algunas universidades no cumplen con los estándares debidos pero igual otorgan certificados y luego éstos lógicamente se devalúan, pierden valor en el mercado laboral y en la sociedad.

Hay que tener todo un sistema que garantice la calidad y los estándares requeridos, incluyendo el sistema formal, el cual también debería someterse a este examen de calidad de manera sistemática para asegurar que todos los que reciben un determinado certificado están al mismo nivel. Ya no sería necesario realizar ciertos estudios en un momento determinado de la vida; la persona ya no estaría obligada a pasar la primaria y después la secundaria para poder estudiar un oficio o incluso una carrera académica.

Deberán abrirse muchas vías en el sistema educativo que permitan a personas ya mayores, que no tienen tiempo que perder porque tienen a su cargo una familia, adquirir el conocimiento básico con el mismo resultado. Esto requiere un sistema más flexible, más abarcador de muchas vías diferentes para las personas que tienen condiciones de vida o edades diferentes, o que no tienen posibilidades de invertir mucho tiempo en ello pero quieren incrementar sus niveles de aprendizaje, académicos o laborales.

En algunos países esto está organizado en un sistema más estructurado que se llama “marco nacional de calificaciones”, generalmente a cargo de una autoridad independiente. En otros casos, como el de Portugal, se establecen centros en cada ciudad del país que acogen a jóvenes o adultos que están en rezago educativo: les hacen una entrevista inicial para ver dónde están, qué es lo que quieren, se les aplican algunos test, y se les integra en cursos que les ayudan a llenar los vacíos que se hubieran detectado y los llevan a un certificado que mejora sus posibilidades de

encontrar un empleo. Se trata de un tipo de atención muy personalizada porque son jóvenes que en muchos casos han tenido vidas difíciles, vienen de experiencias negativas en la escuela, les cuesta re-acercarse a la educación o a los aprendizajes y necesitan de mucho apoyo de todo tipo para alcanzar sus metas. Este programa ha resultado todo un éxito, y se debe a la voluntad del Estado de no dejar a estos miles de jóvenes en la calle, sin oportunidades, porque “perdieron el tren” de la educación formal en su momento.

La función educativa de la evaluación

Una última palabra acerca de la evaluación, no para cerrar, sino más bien para reflexionar: nosotros en el UIL vemos la evaluación no solamente como punto final y para rendir cuentas de un proceso. Apoyamos la idea del carácter formativo que tiene la evaluación, o sea que tiene que ayudar a aprender de lo que no funcionó y de lo que funcionó dándonos ideas o pautas para el próximo paso. En muchos casos la evaluación se aplica con fines selectivos y esto es contraproducente para motivar a las personas a continuar con sus aprendizajes. La función formativa de la evaluación tiene su sustento en toda esta filosofía del aprendizaje a lo largo de la vida, que se orienta a motivar a las personas a reemprender viajes de aprendizaje o a continuar con sus aprendizajes a lo largo de sus vidas.

El caso de la alfabetización en familia es una historia de éxito en muchos países, porque muchos padres que han participado en estos cursos se motivaron a continuar con sus estudios e incluso en algunos casos llegaron a la universidad. En la mayoría de los programas lidiamos con padres de familia de bajo nivel educativo, gente que ha sido expulsada por el sistema, que “perdió el tren”, y esto refiere toda una historia de éxito porque los programas de aprendizaje en familia están ayudando a que la gente reencuentre el gusto de aprender, a que vea la importancia que puede tener para sus vidas aprender cosas nuevas, y esto es lo que necesita la sociedad: necesita personas dispuestas y aptas para seguir aprendiendo.

La velocidad con que actualmente se suceden los cambios en las sociedades exige que la gente se ajuste cada vez más rápidamente a las nuevas situaciones; por lo tanto, el aprendizaje debe ser un componente continuo en la vida de las personas. Para concluir quisiera dejar muy claro que el aprendizaje, hoy en día, no es un lujo. Es un asunto de sobrevivencia.

Notas

- 1 La Dra. Hanemann tuvo a su cargo la conferencia magistral de la cátedra Torres Bodet que se llevó a cabo el 24 de mayo de 2010, como parte de los festejos del 59 aniversario del CREFAL, sobre el tema de *Alfabetización en familia y aprendizajes intergeneracionales*.
- 2 Se refiere a conversaciones previas a la entrevista, sostenidas entre miembros del CREFAL e invitados a la conferencia ya citada.