



“EVALUAR MATERIALES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA”

Documento base del seminario:

**“Evaluación de la calidad y la pertinencia de los materiales educativos:
estado del debate”**

14 y 15 de julio de 2011, Bogotá

Autores: Gustavo Fabián Iaies, Graciela Cappelletti



ÍNDICE

1.	EL GOBIERNO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA	3
2.	LAS ESCUELAS Y LA POLÍTICA DE DESARROLLO CURRICULAR	6
3.	LAS POLÍTICAS DE MATERIALES EDUCATIVOS EN LOS NUEVOS MODELOS DE POLÍTICA	7
4.	RESOLVER LAS TENSIONES ENTRE MODELOS	9
5.	EVALUANDO MATERIALES.....	10
6.	TENSIONES QUE ORGANIZAN LA EVALUACIÓN DE MATERIALES.....	12
6.1.	PERTINENCIA CURRICULAR VS. PERTINENCIA ÁULICA.....	13
6.2.	PISOS DE CALIDAD VS. EXCELENCIA	15
6.3.	SECUENCIA VS. PORTAFOLIO.....	16
6.4.	MOTIVACIÓN VS. CONCENTRACIÓN	18
6.5.	AUTONOMÍA VS. DEDICACIÓN DOCENTE	19
6.6.	SELECCIÓN DE CONTENIDOS VS. DESARROLLO CURRICULAR COMPLETO	21
6.7.	SUFICIENCIA VS. APERTURA	22
7.	EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS	24
8.	EN SÍNTESIS	27
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28

1. EL GOBIERNO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA

Los últimos años muestran un cambio en los modos de pensar la política educativa de la región. A partir de los años noventa, los ministerios de educación replantearon los objetivos de sus políticas y sin abandonar las metas de socialización en la idea de la Nación y aumento de las tasas de escolarización, las reformas educativas empezaron a plantearse la mejora de la calidad y el aumento de la equidad.

En una primera etapa, las políticas intentaron este cambio sobre la base de ramilletes de programas, organizados a partir de encuadres administrativos propios, equipos contratados ad hoc, pasando por encima de las estructuras de supervisión y otros actores pertenecientes a las burocracias del sistema, para llegar directamente a las escuelas.

Ese modelo trabajaba sobre la hipótesis de que la mejora de la calidad era una cuestión vinculada centralmente al desarrollo curricular, al mejoramiento en la formación de los actores del sistema. Y en tal sentido, los países de la región modificaron sus diseños curriculares, generaron estrategias de capacitación, de provisión de materiales, de innovación pedagógica, que eran una parte fundamental de los programas de reforma¹.

La hipótesis *fuerte* de este modelo de políticas era que la mejora de la calidad era un tema de conocimiento pedagógico, y que en tanto los docentes se capacitaran en los nuevos diseños “bajados” por los ministerios y contaran con los recursos didácticos para implementarlos, empezaría a observarse una transformación de las prácticas áulicas que redundaría en la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

A una década de implementadas esas iniciativas, sobre principios de la primera década del milenio, las evaluaciones de calidad devolvían resultados muy similares, demostrando que las reformas implementadas no habían logrado impactar en las aulas, dado que los resultados no mejoraban, pero además, porque traducían la idea de que los maestros y profesores seguían enseñando lo mismo y del mismo modo que antes de su implementación.

La evidencia que se desprende de los resultados de las evaluaciones obtenidos a lo largo de la década, es el hecho de que los estados, en particular los ministerios de educación, perdieron gobernabilidad sobre los sistemas, capacidad de direccionar las prácticas hacia los objetivos fijados, conducir el cambio y la mejora.

¹ Gajardo, Marcela (1999) Reformas Educativas en América Latina, Documento de Trabajo N° 15, PREAL, Santiago de Chile.

El caso diferente en la región, al modelo de política por programas implementado en la región, fue la reforma educativa chilena, construida entre finales de la dictadura y la vuelta a la democracia en ese país. La implementación de un modelo de financiamiento por demanda, que transfería recursos a las escuelas de acuerdo a la matrícula que lograban retener, aparece como la primera experiencia en la que la responsabilidad por los resultados, en este caso las tasas de escolarización, estaban distribuidas entre el Ministerio de Educación, los municipios y las escuelas públicas y privadas.

La hipótesis fuerte de este modelo era que la comunicación de los resultados de las evaluaciones haría que las familias buscaran las “mejores” escuelas, y en tal sentido, las instituciones educativas se esforzarían por mejorar sus resultados, captar alumnos y en tal sentido, percibir mayores recursos por los alumnos reclutados².

La primera década de implementación de este programa demostró que los incentivos generados eran potentes para la captación de matrícula, pero que la demanda de las familias no estaba orientada por los resultados de las evaluaciones, sino por una concepción de la calidad más cercana a la visión de los padres, al orden, la proximidad de las escuelas de sus casas, el modo en que recibían a los alumnos, las actividades deportivas que se desarrollaban en ellas, etcétera.

Más allá del modelo de calidad de los especialistas o de las familias, lo que el programa demostraba era gobernabilidad, capacidad de orientar las prácticas de los actores en una determinada dirección. Efectivamente las escuelas trabajaron en estrategias de retención y captación de alumnos, y los padres eligieron las escuelas para sus hijos, más allá de los criterios con los que tomaron dichas decisiones.

Esa evidencia llevó a la idea que era preciso salir del modelo original de los sistemas, en que los ministerios planteaban las normas, los supervisores las controlaban y las escuelas las obedecían. Empieza a aparecer la idea de que es preciso “asociar” al conjunto de los actores del sistema a los objetivos de mejora que el mismo se plantea. Y dentro de ese cambio, la experiencia de la década del noventa, muestra que no alcanzan las iniciativas alternativas (programas) o la voluntad de los funcionarios para producir el mejoramiento buscado, que es preciso intervenir en las estructuras regulares de los sistemas, en los incentivos y en el modelo de organización regular de los sistemas, para que el conjunto de los actores del sistema se sienta protagonista del cambio.

En tal sentido, la idea de una supervisión destinada a controlar el cumplimiento de las normas y unas escuelas que priorizan la obediencia por las directivas “bajadas” desde los ministerios, empieza a perder peso. La concepción buscada es la de escuelas que son

² Elster, Jon (1993) Tuercas y Tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales, Gedisa, Barcelona.

capaces de diseñar estrategias adecuadas a los contextos en los que se desarrollan, y en tal sentido, van ajustando sus prácticas a las necesidades locales en función de los resultados que obtienen. Así, la búsqueda de modelo de escuelas “disciplinadas” se va transformando en el imaginario de “escuelas inteligentes”, en los términos de David Perkins³, con capacidad de pensar, diseñar e implementar políticas apropiadas.

En ese marco, se transforma también el modo de gobernar y supervisar el sistema. De los tradicionales dispositivos de control por procesos, en los que los supervisores controlaban registros, listados, formas, a otros de supervisión de resultados, en los que la misma se basa en el apoyo de las escuelas para generar sus propias estrategias, y en el control estatal a partir de los impactos de las mismas.

En este esquema, la intervención estatal sobre las escuelas es menor en los casos en que éstas mejoran y se incrementa en los casos en que las mismas se deterioran, y es el Estado quien debe garantizar las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos, los pisos mínimos definidos, que todos deben alcanzar.

El PNDE brasileiro, puesto en marcha en el año 2005 por el gobierno de Luis Ignacio Lula Da Silva, es la primera iniciativa que traslada de un modo integral, esa concepción de la política educativa. La creación de un indicador por escuela, el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), permite regular la relación entre las escuelas y las diferentes instancias del Estado. El mejoramiento del IDEB de cada escuela permite que ésta obtenga autonomía y recursos crecientes, su estancamiento o empeoramiento, aumenta la intervención estatal.

La supervisión estatal, en este caso, está ajustada a los resultados de calidad y retención obtenidos por las escuelas, y la autoridad interviene solamente cuando los resultados no muestran las tendencias buscadas.

La hipótesis central de este modelo es que los actores definen sus estrategias de acuerdo a las regulaciones y los incentivos del sistema, y en tal sentido las escuelas, al contar con los incentivos y la autonomía necesaria para generar sus estrategias, las ponen en marcha y las van ajustando en función de los resultados⁴.

La región muestra en los últimos años, un proceso de democratización de la toma de decisiones y de las responsabilidades, que ajusta los vínculos entre los actores de acuerdo a estándares, indicadores o resultados, alineados con los objetivos del sistema.

³ LA **ESCUELA INTELIGENTE**. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. David Perkins. EDITORIAL GEDISA. Barcelona, 1997.

⁴ CLESE (2005): “Programa de evaluación de sistema educativos: Documento de presentación del sistema de evaluación. Indicadores, procedimientos y contenidos”. Disponible en:

<http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2006/02/CLESE-Documentaci%C3%B3n-Presentac%C3%B3n-del-Sistema-de-Evaluaci%C3%B3n.pdf>

2. LAS ESCUELAS Y LA POLÍTICA DE DESARROLLO CURRICULAR

El cambio en los modelos de gobierno y supervisión de los sistemas educativos que empieza a observarse en la región, induce a un nuevo modo de organizar la gestión de las escuelas, y en tal sentido, demanda un nuevo modo de implementar las estrategias de desarrollo curricular y asistencia técnica a las escuelas.

Ese proceso debe ser comprendido como un cambio cultural, tanto en los actores de la vida escolar, como en la de los funcionarios de los ministerios. Es preciso entender que se trata de un tiempo en el que los actores del sistema, tanto funcionarios como maestros y especialistas, deben volver a encontrar su rol, su misión y los modos de desarrollarlo. Sin duda, requerirán de procesos de capacitación para desarrollar una nueva cultura vinculada con sus nuevas tareas, pero fundamentalmente irán comprendiendo el nuevo rol, en el propio proceso de gestión.

El hecho de que las escuelas ganen espacios de autonomía, adquieran la capacidad de desarrollar sus propias estrategias pedagógicas, obliga a pensar en nuevos modos de asistirles y apoyarlas. Pero esa autonomía no debe ser pensada como absoluta, dado que las escuelas operan en el marco de un sistema, y es el Estado el que debe regular, definir, construir el contexto en el que cada una de ellas se desarrolla.

Ya no puede pensarse en estrategias de “bajada” de dispositivos de capacitación, de materiales, de indicaciones curriculares, tal como se hacía en el pasado, dado que la nueva concepción cambia el “contrato” entre las escuelas y las autoridades.

En este nuevo esquema, la responsabilidad por el cumplimiento de los objetivos es de la escuela, en tanto la misma demuestre resultados. Cuando ello no ocurre, ese contrato se modifica y en ese caso, es el Estado que asume la responsabilidad al intervenir en la gestión de los establecimientos.

Pero el hecho de que la escuela asuma la responsabilidad por los resultados, no significa soslayar que el Estado deberá aportarles herramientas, insumos y asistencia técnica para poder construir e implementar sus estrategias. La escuela asume la responsabilidad sobre las estrategias implementadas, en el marco normativo definido por las autoridades, con materiales educativos, dispositivos de capacitación, propuestas de gestión que ella define, pudiendo demandar asistencia al Estado para el ajuste de los dispositivos generados.

Sin duda, esta modificación puede resultar polémica, dado que el Estado debe ser el garante último del aprendizaje de todos los alumnos. Y el hecho de que existan indicadores que regulen esa relación, dispositivos de evaluación e información que den

cuenta de la situación de las escuelas, define el modo en que dicha responsabilidad estatal puede ser implementada.

Los ministerios de educación, en este marco, deben ser capaces de cambiar el modo de operar sus iniciativas y sus políticas, pasar de implementar acciones a “escuchar” demandas, decodificarlas, asistirlas, promover innovaciones, plantear regulaciones, entre otras iniciativas. Y ese cambio implica tanto una transformación en las competencias necesarias, como en las relaciones de poder entre autoridades, maestros y profesores.

3. LAS POLÍTICAS DE MATERIALES EDUCATIVOS EN LOS NUEVOS MODELOS DE POLÍTICA

La política de materiales⁵ se encuentra en una zona “gris” en el sentido de que dentro de los instrumentos de la política de desarrollo curricular, puede ser considerada como una herramienta más de “bajada” de los parámetros curriculares, en la lógica de los modelos tradicionales de política. Si consideramos que los materiales educativos son un modo de instalación curricular en las aulas, una herramienta de implementación de los diseños, los mismos deberían ser seleccionados por los equipos curriculares y enviados a las escuelas.

Pero al mismo tiempo, si concebimos a dichos materiales como una herramienta de apoyo a los procesos gestión de la enseñanza que los docentes desarrollan en las aulas, de asistencia técnica para el mejoramiento de sus estrategias en el aula, debieran ser ellos quienes diseñen dichas estrategias, entonces, deben ser quienes elijan los materiales apropiados.

Esta disyuntiva plantea, en gran medida, el corazón del debate de la política de desarrollo curricular, y en particular de la de materiales; definir su carácter, establecer las prioridades, implica una toma de decisiones que condicionará luego, el planeamiento y la implementación.

⁵ Por material curricular entenderemos aquí al “... conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos en los centros escolares y aulas...” (Área Moreira, 1999). Según este autor los materiales curriculares se caracterizan porque se diseñan y se usan para cumplir funciones vinculadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un determinado programa o proyecto curricular.

J.M. Escudero y otros: “Diseño, desarrollo e innovación del currículum”, en Área Moreira, Manuel: Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. Editorial Síntesis, Madrid, 1999.

Si consideramos a los materiales educativos como una herramienta de implantación de la política curricular en las aulas, la iniciativa respecto de la elección y los criterios de utilización de los mismos, estará principalmente en manos de las autoridades.

Por el contrario, si la pensamos centralmente como una herramienta para la gestión de la enseñanza al interior de la sala de clases, la iniciativa debe ser cedida a los docentes, que son quienes asumen la responsabilidad directa sobre ese proceso.

Estas diferencias tienen especial importancia cuando enfrentamos los procesos de evaluación de los materiales dado que el referente que construyamos para realizarla, la rúbrica a la que sometamos a los diferentes materiales, tensionará dicha evaluación en uno u otro sentido.

En el primer caso tendrá prioridad la adecuación curricular, el tipo de prácticas promovidas por el Estado, el alineamiento con los estándares de desempeño definidos. El riesgo de esta opción es que los materiales pierdan pertinencia, compromiso de los docentes con los mismos, y en consecuencia sean menos utilizados⁶.

En el segundo caso, aparecerá con especial atención la funcionalidad del texto en el aula, la claridad de las consignas, la motivación que genere para los alumnos, el grado de autonomía que permita en el manejo del material por parte de los alumnos, entre otros elementos. En este caso, el riesgo se concentra en la pérdida de pertinencia curricular, y en la posibilidad de que estos no traduzcan los objetivos de mejora contemplados por la política pública⁷.

Tal como se planteó en la reunión anterior del grupo, en el marco de la Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo (EIGE), la experiencia chilena ha desarrollado estudios específicos que dan cuenta de esta tensión. Los maestros y profesores

⁶ Para Ingibjörg Ásgeirdóttir, un buen libro de texto debe cumplir el currículo nacional y la legislación vigente; plantear los objetivos que persigue; informar acerca de la estructura del libro; llevar una secuencia con el libro que lo antecedió; explicitar las teorías de aprendizaje y enseñanza en que se basa; ser consistente -en la presentación, uso del lenguaje y conceptos- con la edad, madurez de los estudiantes y tratamiento de la materia; utilizar las investigaciones más recientes sobre la asignatura.

ASGEIRSDÓTTIR, Ingibjörg (2007), ¿Qué hace que un texto de estudio sea bueno y cómo nos aseguramos de que todos los estudiantes reciban uno? En: GOBIERNO DE CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN - UNESCO. **Primer seminario internacional de textos escolares**. Santiago, p. 19-25.

⁷ En una perspectiva más general, Ana María Rojas afirma que los buenos libros de texto contribuyen a la actualización del maestro, proponen una ruta para la construcción del conocimiento, proporcionan economía de recursos físicos y de tiempo, generan procesos de lectura y propician el contacto con la escritura, aportan herramientas para aprender a aprender, enriquecen la socialización y promueven la lectura de códigos gráficos.

ROJAS FIERRO, Ana María (1996), Revista *ÁREA*, Acerca de los buenos libros de texto. **Alegría de Enseñar**, año 6, n. 28, septiembre-octubre, p. 12-17.

incorporan los materiales a sus estrategias con mayor convicción y frecuencia, cuando ellos han participado de la selección de los mismos. El caso de la experiencia de las vitrinas pedagógicas colombianas, muestra que en este caso las elecciones no siempre se dirigen a las prioridades o definiciones públicas.

4. RESOLVER LAS TENSIONES ENTRE MODELOS

¿Cómo salvar esa tensión? ¿Cómo encontrar una estrategia de materiales educativos que preserve calidad académica, en términos curriculares, y pertinencia áulica, en cuanto al criterio de los docentes respecto de los materiales más apropiados para desarrollar sus estrategias de enseñanza en las aulas?

En principio, parece importante plantear que esta discusión no puede resolverse solamente al interior de la política de materiales, sino que debe considerarse el conjunto de la política de desarrollo curricular, comprendiendo que, así como los docentes participan de la selección de materiales, lo hacen también de estrategias de actualización, por ejemplo, o de reflexiones institucionales a partir de los resultados de las evaluaciones y de los sistemas de información. En tal sentido, si las políticas de asistencia a las escuelas y de capacitación de maestros y directivos son exitosas, la propia mirada docente irá integrando ambos criterios, y la pertinencia curricular se irá integrando al potencial de movilización de los procesos del aula que proponen.

De tal modo, más allá de que los ministerios pudieran ceder prioridad en los procesos de selección a los maestros, sus equipos deben ser capaces de desarrollar una serie de iniciativas que le den relevancia a dicho mecanismo de selección y evaluación. Entre las mismas, podemos mencionar la capacitación de los maestros, los editores, la provisión de información a las escuelas sobre sus resultados de aprendizaje y sobre los datos estadísticos, la generación de materiales que permitan debatir los procesos de selección para que las mismas sean decisiones informadas, entre otras iniciativas.

El hecho de que las disyuntivas centrales requieran de estrategias que superan la política de materiales propiamente dicha, no significa que no sea necesario buscar iniciativas al interior de dichas políticas que sean capaces de contemplar ambas visiones⁸.

⁸ En la perspectiva de ver la calidad de un libro de texto desde su evaluación, Celia Galvalisi (2007) establece dos aspectos claves: pedagógico-didácticos y psico-lingüísticos. Los primeros atienden al tratamiento del contenido y desarrollo conceptual: actualidad, pertinencia, organización, secuencia, selección, nivel de dificultad y cantidad de contenidos; variedad de recursos para su desarrollo; cantidad y pertinencia de las

El desafío central es que el dispositivo de evaluación y provisión de materiales, sea capaz de integrar la mirada experta y la mirada docente, que permitan al Estado generar condiciones para la instalación curricular, pero que al mismo tiempo les asigne a los maestros la posibilidad de seleccionar una herramienta que les permita gestionar eficientemente los procesos de enseñanza al interior del aula y que se constituya en un proceso, es decir, que pueda ir siendo revisado y mejorado con cierta continuidad.

5. EVALUANDO MATERIALES

Definir una estrategia para evaluar materiales educativos requiere empezar por preguntas fundamentales, aquellas que orientarán las definiciones y la implementación de la política de desarrollo curricular.

En primer lugar, se trata de definir los objetivos y priorizarlos, entender que los mismos no pueden ser formulados como un mero listado, sino que es preciso establecer prioridades entre ellos, dado que por momentos pueden entrar en confrontación.

Si entendemos a la política de materiales como parte de la política de desarrollo curricular, podremos mencionar entre sus propósitos:

- Promover la apropiación de los parámetros curriculares en las prácticas del aula.
- Proveer a los docentes de herramientas que les permitan optimizar los procesos de gestión de la enseñanza al interior del aula.

actividades y presencia de situaciones para transferir y aplicar el conocimiento; inclusión de mecanismos para vincular conocimientos previos y nueva información; presencia de elementos que ayuden a contextualizar el conocimiento, a evitar confusiones de términos, a sustentar la validez de los enunciados, a construir conceptos nuevos y a producir cambio conceptual, y pertinencia y congruencia de las sugerencias de evaluación. Los segundos se refieren a adecuar el lenguaje a sus lectores, a la coherencia de las estructuras para los diferentes tipos de textos, a la manera como se destacan los conceptos e ideas principales, al uso de conectores que relacionen las ideas, al manejo de aspectos como uso del espacio, tamaño de la letra, uso de mayúsculas y de títulos y subtítulos en función de la organización del texto, a la presencia de índices que ayuden al lector, a la inclusión de estímulos que lo lleven a formularse preguntas, a reformular conceptos en términos propios, a relacionar diferentes partes del texto, a adoptar posturas críticas, a leer otros textos y a utilizar diversas técnicas de estudio.

GALVALISI, Celia Fabiana (2007), Sobre enfoques, instrumentos y criterios para la revisión de la calidad de los libros escolares. En: GOBIERNO DE CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN - UNESCO. **Primer seminario internacional de textos escolares**. Santiago, p. 319-327.

- Garantizar los pisos de aprendizaje como principio de equidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula.
- Promover procesos de innovación educativa al interior de la sala de clases.
- Favorecer la autonomía de los alumnos en sus procesos de aprendizaje.
- Promover la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Tal como hemos planteado, resulta fundamental priorizar los objetivos, dado que tal como se planteen dichas prioridades, el modelo de implementación será diferente.

Al mismo tiempo, será fundamental tener clara la definición de currículo, gestión de la enseñanza, piso de equidad o autonomía de las escuelas que estemos dando. Si nuestra concepción de currículum, por ejemplo, se limita a la selección de los contenidos o competencias que deben ser trabajadas, nuestra evaluación de los materiales se limitará a garantizar que los mismos hayan sido construidos a partir de la selección de contenidos planteada por los diseños.

Ahora, cuando imaginamos como parte de la política de desarrollo curricular, los enfoques didácticos que queremos que se planteen en las aulas, el tipo de actividades y los modelos de evaluación en la sala de clase, el escenario cambia, porque estamos avanzando mucho más sobre la autonomía de los docentes para definir sus propias estrategias al interior del salón de clase. En este sentido, la amplitud de la definición curricular no puede ser una decisión meramente técnica sino que debe dar cuenta de la mirada política, de la concepción de los “contratos” entre los actores, para la gestión del sistema.

A su vez, la definición de los mencionados pisos de equidad, la magnitud de los mismos de modo que dejen margen para la innovación, contextualización y elección del docente, resulta central, dado que en caso contrario, los márgenes de autonomía escolar se reducen significativamente.

Una política curricular debe partir por responder algunas preguntas claves y la respuesta se vincula con las hipótesis que tengamos respecto de cuáles son las claves de un proceso de mejoramiento de la calidad.

Más allá de los acentos, los procesos claves de una política de materiales son:

- La existencia de referencias y marcos claros por parte de las autoridades.
- La asistencia técnica a los docentes y directivos que deben elegir los textos.
- La gestión de sistemas de información y evaluación que permitan ajustar las decisiones poniéndolas en relación con la evolución de los indicadores que se hayan construido.

- La existencia de una razonable variedad de materiales.
- La evaluación permanente del propio proceso con el objeto de mejorarlo.

Entre los procesos claves a tener en cuenta, resulta prioritario también, considerar las variables vinculadas con los costos y la logística que van a condicionar la decisión. Lejos de constituirse en un dato menor, se trata de dimensiones estructurales que impactan inevitablemente en la viabilidad y concreción de la propuesta. En este sentido, es necesario anticipar y definir las normativas y regulaciones que deben preverse a tales fines. No estamos abordando estos temas en el documento, pero damos por supuesto que los mismos forman parte del análisis.

Se trata de comprender que una política de materiales, es parte de un proceso de construcción, en el que a partir de una serie de parámetros y regulaciones, los actores interactúan en la búsqueda de los recursos que les permitan mejorar los aprendizajes de los alumnos y los niveles de equidad entre los mismos. En tal sentido, debe ser comprendida como un dispositivo en el que los actores, funcionarios e instituciones van avanzando en procesos de mejora permanente.

6. TENSIONES QUE ORGANIZAN LA EVALUACIÓN DE MATERIALES

El análisis de los criterios para la elección y evaluación de materiales, debe incluir al conjunto de los materiales de que dispondrá el docente para trabajar, entendiendo, como hemos planteado en el seminario anterior del Grupo de Responsables de Currículo, la idea de un *sistema de materiales*, concebido como diferentes opciones que se integran en el proceso de trabajo. Entendemos por sistema de materiales al conjunto de los recursos pedagógicos previstos para acompañar la enseñanza en las escuelas (en sus distintos formatos: libros de texto, contenidos digitales y materiales que puedan proponerse para su localización en las bibliotecas u otros espacios escolares- tanto textos literarios, enciclopedias, equipos modulares para la enseñanza de alguna asignatura, equipos de laboratorio-, etc.)

En tal sentido, la existencia de un *sistema de materiales* al interior de las aulas, permite pensar en distintas propuestas que generen diversas posibilidades y que permitan trabajar a partir de ellas. Un proceso de selección de materiales, implica considerar una serie de tensiones entre las que se deben tomar decisiones. No es posible encontrar parámetros

absolutos, sino que resulta fundamental avanzar sobre equilibrios que contemplen los criterios de los actores, las diferentes demandas y los objetivos de la política educativa⁹.

6.1. PERTINENCIA CURRICULAR VS. PERTINENCIA ÁULICA

Los diferentes materiales educativos pueden mostrar tendencias a privilegiar el orden, la claridad, la previsibilidad en la gestión de la enseñanza en las aulas, o por el contrario, desafiar en forma permanente la innovación, la originalidad o el cambio. En el primer caso, podríamos hablar de materiales que prioricen la “pertinencia áulica”, en el sentido que no resultan disruptivos con las lógicas de funcionamiento de los docentes y las dinámicas que tradicionalmente proponen para sus clases. El desafío de la “pertinencia curricular” remite más a la articulación con unos ciertos criterios epistemológicos, entendiendo que los mismos funcionan como horizontes, aquello que hay que alcanzar revisando críticamente prácticas habituales de enseñanza y enfoques epistemológico didácticos.

Más allá de plantear esta tensión en términos extremos, existen materiales con una tendencia a la claridad y el orden en su construcción y otros que apuntan mucho más al desafío de la innovación.

Los primeros tienen la virtud de facilitar la gestión de los procesos áulicos, la contención y el ordenamiento del grupo, la posibilidad de que los docentes puedan trabajar individualmente con los alumnos que tienen mayores dificultades. En tal sentido, son demandados por los docentes por el potencial que tienen para apoyar la tarea del aula. En general, este tipo de textos se sustentan pedagógicamente en las tradiciones de enseñanza, más que en enfoques didácticos consistentes teóricamente.

Por otro lado, los materiales que plantean mayores desafíos en términos de la “audacia” de los contenidos que trabajan, el grado de formalidad de los mismos, pertinencia epistemológica, actualización de los mismos, poniendo en juego diferentes competencias, pueden generar aprendizajes más profundos, en tanto esas innovaciones son potentes didácticamente. Los materiales de este tipo son especialmente elegidos por los

⁹ Alejandro Tiana cita: “[los manuales escolares] pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son al mismo tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos” (p.102).

Tiana, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: El Proyecto MANES. *Clio & Asociados. La historia enseñada*. 4: pp.101-119.

especialistas de las áreas de currículum y los pedagogos en general, por su capacidad de enriquecer el abordaje curricular, favoreciendo la instalación de los mismos en las aulas.

¿Cómo pensar ese equilibrio? En principio entendiendo que si estamos pensando en un sistema de materiales, es deseable que alguno fije una pauta de orden, permita que los alumnos puedan trabajar con autonomía, instalar algunas rutinas y darle al docente la posibilidad de atender casos particulares, observar procesos individuales.

Pero planteado ese material de base, que en general es el libro de texto, es bueno que dicho “sistema de materiales” se complemente con bibliotecas de aula, materiales digitales, recursos de laboratorio, que actúen como complemento, que planteen desafíos, que resulten innovadores y creativos, que habiliten momentos de “salida” de las rutinas de aprendizaje. En ese caso, el maestro puede regular los tiempos del aula, los momentos de la ejercitación, el trabajo más previsible y aquellos en los que el grupo afrontará una tarea “diferente”. Ese complemento puede estar dado por materiales digitales. Se trata de evaluar la posibilidad de incluir propuestas para los temas relevantes del diseño curricular, de modo de profundizarlos, abordarlos desde múltiples miradas. Pero este tipo de materiales no deberían ser los únicos, porque dificultarían sensiblemente el trabajo del aula.

Es interesante que los materiales planteen desafíos, tanto en materia de contenidos como de propuestas didácticas, aunque es fundamental que tampoco pierdan de vista el encuadre del aula, las condiciones en que se plantea el trabajo de enseñanza en las escuelas de cada sistema educativo, de modo que los mismos sean utilizables en dichos espacios.

Esta tensión entre orden e innovación en los materiales, entre pertinencia curricular y “áulica” debe ser considerada en sus procesos de evaluación y en las decisiones vinculadas al modo de construir el sistema de materiales que se propondrá a los docentes. Más que una tensión entre opuestos, cabe señalar que parte de las decisiones debería incluir acciones que contribuyan a zanzar esa brecha, considerando que la decisión sobre la política de definición de materiales, en tanto sistema, debiera incluir como variables las estrategias de formación y capacitación de los docentes. Se trataría entonces de definir un repertorio de decisiones, que en su conjunto, colaboren con los propósitos definidos para el sistema educativo.

Resulta valioso re-valorizar los otros materiales que forman parte del mencionado sistema, por su capacidad de enriquecer el trabajo del aula con otras posibilidades que permitan a los maestros y a los chicos “abrir el horizonte” curricular, profundizar algunos temas, abordarlo desde otros enfoques. Se trata de recursos tales como las bibliotecas de aula, las ofertas literatura infantil, los materiales digitales, los materiales de laboratorio.

En el caso particular de los materiales digitales, si se piensa en escenarios donde las computadoras están colocadas en el centro de la escena, resulta esperable que entre los contenidos digitales, existan algunos que adquieran características semejantes a los libros de texto, en el sentido de *organizar* la gestión de la enseñanza en las aulas, de estar planificados como una hoja de ruta, a partir de la cual se articule una variedad de miradas y recursos.

6.2. PISOS DE CALIDAD VS. EXCELENCIA

Un tema central para la evaluación es el grado de dificultad de los materiales que se eligen o se proponen para enviar a las escuelas. ¿Buscaremos materiales que presionen el nivel del grupo “hacia arriba”? ¿Pensamos en la idea de que los mismos constituyan un espacio de exigencia y desafío cognitivo que obligue al docente a elevar el nivel de las tareas que proponen a los alumnos?

En la mayoría de los casos, los especialistas de los ministerios tienden a pensar en materiales demandantes, exigentes, que presionen los “techos” de calidad, la permanente exigencia a desafíos cognitivos mayores. Por otro lado, los docentes sienten que en muchos casos esos materiales dejan “afuera” a muchos de sus alumnos, especialmente en los contextos de los alumnos con mayores dificultades socio-económicas. En ese sentido, prefieren materiales que no se instalen en el segmento de los chicos más avanzados, de modo de resolver ellos el tipo de actividades que desean incluir y presionar al grupo a la mejora.

Nuevamente es preciso definir si estamos pensando en un esquema en el que el Estado podrá garantizar solamente un recurso o podrá pensar en un sistema de recursos de que dispondrá el grupo para trabajar en el aula y en sus casas.

Resulta interesante incluir alguna reflexión vinculada a la responsabilidad del Estado, y en este sentido, podemos plantearnos que una de las prioridades indudables debe ser garantizar pisos de calidad en los aprendizajes de los alumnos, que todos hayan adquirido el conjunto de saberes o conocimientos mínimos definidos.

En ese sentido, los materiales deberían estar alineados mucho más con dicha garantía de los pisos, que con la búsqueda de elevar los techos de excelencia, al menos si pensamos en materiales únicos o centrales. Dicho de otro modo, algunos de los materiales que se propongan deben estar pensados centralmente para garantizar los pisos de aprendizaje, contemplar a los alumnos y a las escuelas con mayores dificultades.

Al mismo tiempo, cuando observamos los dispersogramas de resultados de las evaluaciones, solemos encontrarnos con que las aulas de mejores resultados alcanzan ese punto, no porque “eleven sus techos”, en cuanto a maximizar los aprendizajes de los alumnos de mejores resultados, sino porque “elevan sus pisos” en el sentido de aumentar la homogeneidad y reducir los casos de alumnos que se pudieran haber caído. Esos análisis revelan que aquellas aulas de mejor performance de resultados, suelen ser las de menor desvío estándar, las que logran que todos los alumnos se integren y aprendan. En este sentido, se refuerza la hipótesis de un Estado capaz de garantizar los pisos¹⁰, de integrar, de construir cohesión.

Pero bajo este esquema, nuevamente aparece la idea de elaborar recursos diferentes que estimulen, exijan, propongan desafíos cognitivos de modo que abordado el tema de los “pisos”, exista una diversidad de recursos, entre los cuales aparezcan algunos que se ocupen de operar sobre la maximización de los “techos”, sobre el desafío de la excelencia. Definir la necesidad de un material que garantice “pisos de calidad”, no significa que no sea también imprescindible, buscar otros recursos que presionen la mejora, que desafíen nuevos desarrollos, que planteen diversidad de estrategias y catalicen los procesos de construcción del conocimiento.

En tal sentido, la evaluación de materiales educativos no puede perder de vista el hecho de que los mismos deben adecuarse a la edad de los alumnos, y a los niveles reales mostrados por las evaluaciones, en el sentido de constituir un piso que contenga y desafíe a los alumnos con más dificultades, para que no queden afuera.

6.3. SECUENCIA VS. PORTAFOLIO

Existen materiales educativos que intentan reproducir una secuencia didáctica, que pueda ser seguida paso a paso, con la idea de que ésta es capaz de garantizar unos determinados aprendizajes a partir de la estrategia áulica que condicionan. Como modelo, podemos plantear el esquema de los *workbooks*, recursos pensados como un sostén directo del proceso de enseñanza, una guía que lo acompaña *vis a vis*.

Muchos docentes defienden este tipo de materiales porque les dan una referencia clara para la gestión de los dispositivos de enseñanza en el salón de clase; alegan que no son

¹⁰ Análisis similares pueden leerse en Baudelot, Christian & Establet, Roger (2009). *L'elitisme républicain. L'école française des l'épreuve des comparaisons internationales*. Éditions du Seuil et La République des Idées.

recorridos “cerrados” y que les permiten sumar propuestas propias, por fuera de la secuencia, de modo de enriquecerla, incluso garantizando ajuste y pertinencia con las características de sus propios grupos.

Este tipo de materiales pueden ser tentadores para algunos especialistas y equipos técnicos de los ministerios, porque aportan alguna certidumbre a las autoridades respecto de la implementación de un determinado tipo de estrategias de enseñanza en las aulas. Esta línea puede ser observada en los trabajos vinculados a la idea del “guión didáctico” que han investigado y experimentado con materiales de este tipo, defendiendo los resultados alcanzados.

Otros afirman que el tipo de secuencia que puede plasmarse en materiales de este tipo suelen ser “rígidas” e incluso a veces, “pobres”, que no son capaces de “captar” los emergentes de las situaciones de enseñanza que se producen en cada aula, y en ese sentido, puede “achatar” el tipo de estrategias que se generan para la gestión de la clase y la capacidad de “ajuste” de la propuesta con el grupo.

Por otro lado, existen docentes que prefieren los materiales que podemos denominar de “portafolio”, es decir, aquellos que plantean una sumatoria de actividades que pueden seguir o no, y que les permite generar con mayor autonomía un recorrido propio y que las propuestas de los materiales pueden ser incorporados por los maestros en cualquier momento de la secuencia que ellos proponen para la gestión de la enseñanza. Estos materiales brindan la posibilidad a los docentes de que no se sientan condicionados por el ordenamiento propuesto por el texto: puede proponerse el uso “salteado” de algunas actividades, recorrer el libro en distintos sentidos, incluso del mismo modo con otros materiales complementarios.

Cabe señalar que en los casos de evaluarse un material único, parece más complejo pensarlo como un recurso de *secuencia*, porque estaríamos suponiendo una de carácter universal, que pueda ser aplicada, más allá de las particularidades de los grupos y de los docentes. En contrapartida puede considerarse que justamente en esos casos, resulta la estrategia más apropiada para garantizar los “pisos” que son la prioridad del Estado: se trata de proponer una secuencia ordenada, básica, sobre la cual, los docentes puedan sumar otros elementos. Estos últimos ponderan la tarea del Estado en la fijación de “pisos”.

En los casos en que los docentes pueden elegir, o cuando se piensa en un *sistema de materiales* para el aula, parece interesante combinar un recurso gráfico o digital, que dé las pautas claras de una secuencia, con otros que puedan enriquecerla, profundizarla o modificarla. Incluso puede pensarse en ese caso que los docentes elijan entre diversas secuencias que propongan orientaciones diferentes.

Sin duda, en un modelo que concede mayor autonomía a las escuelas, la posibilidad de contar con materiales que le aporten alguna direccionalidad a los procesos de desarrollo curricular, constituye una herramienta interesante.

A la hora de evaluar recursos didácticos, resulta valioso considerar el tipo de material o materiales que van a proponerse a las escuelas, comprender que aquello del tipo de una secuencia permite alguna gobernabilidad mayor sobre los procesos de aula, y constituyen, al mismo tiempo, una herramienta de asistencia técnica. Aunque nuevamente debe comprenderse que los docentes deben tener alguna posibilidad de participar de la selección de esa secuencia.

6.4. MOTIVACIÓN VS. CONCENTRACIÓN

Pareciera obvio que los materiales educativos deben tener la capacidad de motivar a los alumnos, generar interés y que dicha motivación constituye una plataforma. Sin duda, el entusiasmo de los alumnos, es un “motor” fundamental para cualquier proceso de enseñanza o aprendizaje.

Es importante distinguir entre la motivación intrínseca y la extrínseca, en el sentido de la que es generada por los propios contenidos, o a través de factores externos, que no se vinculan directamente con el objeto de aprendizaje en cuestión. Se trata de distinguir si la calidad, la originalidad, el modo de presentar los contenidos es lo que “atrapa” a los alumnos, o son elementos externos los que producen dicha motivación.

En este sentido es preciso aclarar que cuando hablamos de materiales educativos, los *formatos* del propio recurso (tipo de tratamiento de imágenes, tipografías, interactividad para el caso de los materiales digitales) - más allá de los contenidos disciplinares - no pueden ser considerados externos. En gran medida, el tipo de presentación, de ilustraciones, la selección de los colores, entre otros, forman parte del propio contenido del recurso.

Pero el riesgo se presenta cuando los materiales son tan potentes en términos motivacionales, que dificultan la atención de los alumnos, el ordenamiento del aula, la posibilidad de trabajo en grupo, situación que se da con cierta habitualidad en algunas propuestas de software educativo o materiales digitales en general. El “entretenimiento” del recurso es de tal potencia, que se constituye un distractor de los contenidos de enseñanza en cuestión.

Durante mucho tiempo, en el debate de la edición de materiales educativos en general, y de libros en particular, algunos defienden la idea de materiales austeros, en cuanto a los

estímulos contextuales que presentaban. A modo de ejemplo, se defendía la idea de textos con “mucho espacio en blanco”. Se planteaba que esos materiales favorecían la concentración en los aspectos sustantivos, que reducían los distractores, y en ese sentido, permitían concentrarse en los contenidos y apoyar los aprendizajes de los alumnos.

Aquellas editoriales u organizaciones que han avanzado con mayor audacia en la producción de materiales, plantean que es preciso tomar como referencia, los restantes materiales con los que interactúan los alumnos adentro o afuera de la escuela. Fuentes de información como la televisión, internet, los juegos de consola, las revistas y los juguetes, son cada día más llamativos y es muy peligroso el contraste con los recursos que se presentan en el aula, si éstos tienen tal grado de austeridad, difícilmente logren alcanzar el interés de los alumnos.

En términos de la opinión pública, requiere una especial atención la audacia de los materiales cuando los mismos son producidos por el Estado o por empresas privadas, incluso cuando aún siendo producidos por privados, son distribuidos por el Estado. Del mismo modo, son diferentes las responsabilidades cuando la selección de los materiales fue hecha por los maestros, dado que no debería asignarse la responsabilidad por la selección de los mismos al Estado, aún cuando en muchos casos, finalmente es éste quien debe asumir la responsabilidad pública ante una situación de dificultad. En tal sentido, los materiales producidos por el estado se ven condicionados por la propia identidad del autor, para “arriesgar” en la audacia del desarrollo de los productos.

Como acercamiento podemos decir que no puede pensarse la motivación como un riesgo, sólo que es preciso comprender que debe ser generada en lo posible, por el propio objeto, y administrada en un equilibrio con el objetivo del material, en cuanto a incentivar determinadas situaciones de aprendizaje. Aquella motivación extrínseca no puede ser superior a la intrínseca y ambas deben ser evaluadas en términos de la capacidad de ordenamiento, diálogo e interacción que se requiere en un aula para generar verdaderos procesos de calidad.

Es decir, parece fundamental considerar la capacidad motivadora de los materiales educativos para generar atracción en los alumnos, aunque es preciso que la misma sea “genuina”, y que contemple los necesarios equilibrios que un aula debe tener para que sea un ámbito productivo para el aprendizaje.

6.5. AUTONOMÍA VS. DEDICACIÓN DOCENTE

Algunos materiales facilitan el trabajo autónomo de los alumnos. La simplicidad de las consignas, el establecimiento de ciertos modelos de ejercitaciones que se repiten, el

grado de dificultad de las actividades propuestas, su variedad, son algunas de las herramientas que permiten que los alumnos no requieran de la asistencia permanente de un docente o de otro adulto, para poder resolver las tareas, comprender los textos y avanzar con el material.

En muchos casos, estas características pueden “empobrecer” el potencial educativo del material, los desafíos cognitivos que proponen a los alumnos y llevamos a pensar en materiales menos audaces en términos pedagógicos, en función de construir rutinas de trabajo, de alta previsibilidad en cuanto al trabajo del aula. Vuelve a vincularse este punto con el establecimiento de pisos para la calidad educativa, y cabe preguntarse la posibilidad que este tipo de materiales tiene para ello. Nuevamente, esto no debe entenderse como una característica excluyente, aunque sí debiera favorecer la comprensión sobre las tensiones que se van visibilizando y requieren ser consideradas en el diseño de una política de evaluación de materiales educativos.

¿Es la autonomía un valor? Puede no ser un valor absoluto, dado que un material puede ser autónomo por su pobreza y por no generar ningún desafío cognitivo a los alumnos. Pero sin duda, materiales que posibilitan el manejo autónomo de los alumnos, facilitan la tarea del docente en el aula, su posibilidad de trabajar de manera personalizada con aquellos que tienen mayores dificultades, y de observar los mecanismos de resolución de los alumnos individualmente.

Esta tensión plantea un debate profundo, ¿es razonable *sacrificar* la calidad didáctica de los materiales para facilitar las condiciones de enseñanza y mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos en la sala de clase?

Es difícil dar una respuesta terminante, pero al menos, es importante plantear la opción para establecer que la calidad de un material no está dada solamente por el nivel de los contenidos, sino por su capacidad de transmisión, de intervenir eficientemente en los procesos de enseñanza, permitiendo producir aprendizajes significativos.

En muchos casos, los equipos técnicos corren el riesgo de evaluar los materiales por la calidad epistemológica de sus contenidos, o por la pertinencia teórica de los planteos didácticos formulados. En esos casos, se pierde de vista que un recurso didáctico es mejor, en tanto favorece del mejor modo el aprendizaje de los alumnos. Y buena parte de la potencialidad educadora de un material, depende del diálogo que los mismos establecen con las prácticas del docente, con la motivación de los alumnos y con las estrategias de aula que promueve.

Es fundamental incorporar a los procesos de evaluación de los materiales educativos los elementos que permiten la apropiación y el trabajo autónomo de los alumnos, considerándolos como componentes de calidad de dichos materiales. Se trata de comprender que la idea de calidad en la evaluación de los mismos no puede limitarse a la

relevancia académica de los contenidos y de la concepción didáctica. Se trata de “romper” la asociación entre el “nivel” de los contenidos, en el sentido de complejidad o abstracción, y la calidad de los materiales, dado que eso puede llevar a la selección o producción de materiales relevantes para los especialistas ministeriales, pero con un débil potencial de inserción en las aulas. En tal sentido, un componente de la calidad de los materiales educativo, es su capacidad de favorecer el trabajo de los docentes en las aulas.

6.6. SELECCIÓN DE CONTENIDOS VS. DESARROLLO CURRICULAR COMPLETO

Los productores de materiales educativos suelen buscar un modo de plasmar los contenidos curriculares en una propuesta de trabajo. Una de las decisiones con la que debe iniciarse el proceso de producción es el tipo de “recorte” que se realizará de los contenidos plasmados en los diseños curriculares, en caso de decidir realizarlo. Esta decisión supone que el currículum hace una propuesta de “máximos”, que excede la posibilidad de ser abordada a lo largo de un año, o al menos, que el intento por enseñar todos los contenidos en un año llevaría a realizar abordajes superficiales, sin tiempo para desarrollar procesos de aprendizaje significativo. En tal sentido, es bueno que los diseños curriculares sean austeros en la cantidad de contenidos propuestos, que propongan los criterios para realizar los recortes y eventualmente para sumar tópicos, de acuerdo a las posibilidades de cada grupo. En caso contrario, más allá de deseárselo o no, pueden presionar a cierta superficialidad o mecanización en el abordaje de los mismos.

Pero volviendo a la producción de materiales, cuando los criterios de selección no son explicitados en el diseño mismo o en la convocatoria a la presentación de ofertas, los editores hacen, en muchos casos, un intento por incluirlos todos, considerando que tanto los equipos curriculares que participan de la evaluación, como los propios docentes en muchos casos, considerarán el grado de *cobertura curricular* como un criterio de selección. En esos casos, el riesgo es que la dimensión de la cobertura conspire contra la profundidad y riqueza de la propuesta¹¹.

En otros casos, los editores o productores de contenidos en general, proponen un recorte y a partir de éste, construyen su propuesta. El riesgo en estas situaciones, es que el recorte no aborde los temas centrales porque se realizó desde criterios poco significativos. Por último, puede ser interesante que sea el propio docente el que proponga su propio

¹¹ Numerosos autores señalan la importancia de elegir bien el manual escolar, puesto que en muchos casos se convierte en el material curricular de referencia para el desarrollo del currículo (Henson, citado por Area, 1991; Pepin y Haggarty (2001).

PEPIN, B. y HAGGARTY, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures. *ZDM* Vol. 33 (5), (158-175).

recorte curricular. La ventaja es que si dicho recorte es pertinente, permite un abordaje de mayor profundidad de los contenidos trabajados, y en tal sentido, es posible que impulse aprendizajes de mayor significatividad.

Esta discusión se atenúa en la producción de materiales digitales por el hecho de que no existen restricciones espaciales para incluir contenidos, el riesgo es que la falta de un criterio de selección promueva la sobreabundancia de propuestas, resulte confusa y no contribuya a la posibilidad de que los docentes o los alumnos los seleccionen, y terminen perdiendo tiempo, distrayendo el trabajo de los núcleos conceptuales significativos y desgastándose en el abordaje de contenidos poco pertinentes.

En el caso de los materiales complementarios como bibliotecas de aula, propuestas de literatura infantil, por ejemplo, la presión curricular es menor porque no existe la expectativa de que los mismos hagan una cobertura curricular completa.

Es fundamental comprender que la capacidad de profundizar y asimilar contenidos de un modo significativo, es limitada¹². En tal sentido, es fundamental comprender que la capacidad de aprendizaje de los alumnos no es ilimitada, si nos planteamos ciertos parámetros de calidad de los aprendizajes, en algún momento del proceso, es preciso realizar un recorte, y es fundamental que el mismo sea relevante. En tal sentido, es esencial que las autoridades expliciten los criterios de selección curricular, que los comuniquen a los productores de materiales y a los maestros, para que promuevan prácticas que sean significativas.

6.7. SUFICIENCIA VS. APERTURA

Históricamente, los materiales educativos pretendían constituir propuestas integrales, que no requirieran ninguna articulación, que fueran capaces de dar respuestas por sí mismas. Esta concepción tenía que ver con que no parecía claro que existiera la posibilidad de contar con otros materiales que convivieran con ellos en las aulas, y en tal sentido era preciso que constituyeran respuestas globales.

En principio, esa hipótesis se acercaba a la realidad, tanto en las escuelas en las que el libro de texto aparecía como un material único, como en muchas de las casas en las que dichos textos aparecían como los únicos portadores de información y contenidos de que disponían las familias.

¹² Bruner mencionaba la potencialidad de considerar los criterios de economía y fuerza efectiva en la estructuración de ambientes que promuevan el aprendizaje.
Bruner, J. **Hacia una teoría de la instrucción**, Ed. Uteha: México, 1972.

Al mismo tiempo, el supuesto que le daba sentido a esta hipótesis, se relacionaba con una cierta idea del conocimiento, respecto de que el mismo podía ser abordado, “envasado”, recortado, y que dicho producto podía permanecer en el tiempo con razonable actualidad y pertinencia, muy cercano a las ideas del enciclopedismo.

La idea del recurso didáctico integral, ha entrado en cuestión en los últimos años. En primer lugar, porque el gran desafío a proponerles a los alumnos en el marco del “aprender a aprender” es la posibilidad de “navegar” por diferentes portadores de información, en el marco del proceso de construcción del conocimiento. En tal sentido, parece un elemento clave de ese proceso de construcción del conocimiento, la interacción de los alumnos con diversas fuentes, enfoques o abordajes de los contenidos. La posibilidad de abordar y explorar distintas alternativas, el modo de favorecer el contraste y a la vez la comparabilidad con los saberes previos y con aquellos que provienen de diferentes referentes ha sido objeto del análisis de numerosos expertos desde hace tiempo¹³.

Por otro lado, algunos docentes plantean la potencialidad de los materiales integrales a los efectos del trabajo del aula porque facilitan el control de la situación de clase, la planificación del trabajo en el aula y la gestión de las situaciones de enseñanza, por facilitar el control docente de los procesos áulicos. Dichos procesos son de tanta complejidad, que la posibilidad de contar con un recurso que no implique condicionamientos con otros elementos, que permita el control absoluto de la implementación por parte del docente puede resultar un aporte, al menos desde la visión docente.

Los recursos digitales son en sí mismos, una renuncia a pensar las propuestas en términos integrales, porque han sido concebidos justamente bajo el concepto de red, de comunicación horizontal, vinculación y acceso a múltiples portadores. En tal sentido, resultan una invitación a la búsqueda en distintas fuentes, al trabajo en red, a la articulación de fuentes y espacios de conocimiento.

Nuevamente debe ser contextualizada la discusión en términos de la cantidad y el tipo de recursos con los que contarán los alumnos en las aulas, en sus casas y en la escuela. Al mismo tiempo, debe considerarse que el proceso de construcción del conocimiento, la posibilidad de trabajar con diversas fuentes pudiendo articular sentidos, es también parte de un proceso de construcción que los chicos deben ir configurando, y que puede verse facilitados escolarmente, por la posibilidad de comprender un texto único, inicialmente.

¹³ Bruner; J **Hacia una teoría de la instrucción**, Ed. Uteha: México, 1972; Gaskins y Elliot, **Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela**. Paidós, 1999, por citar algunos.

Al mismo tiempo, ese proceso descrito requiere de un trabajo de enseñanza, de acompañamiento, que no puede ser pensado como un mero proceso de evolución, requiere ser incluido en las propias estrategias didácticas.

En tal sentido, esta tensión obliga a contextualizar los procesos de evaluación, volver a pensar en aquello que el Estado debe garantizar en sus prioridades y pensar en las condiciones mínimas con la que contarán sus escuelas para definir las rúbricas evaluativas de los materiales curriculares. Del mismo modo, las capacidades docentes deben también, ser contempladas para la construcción de las rúbricas de evaluación y la toma de decisiones respecto de las tensiones que los materiales generan en los procesos de gestión de la enseñanza, entre el conjunto de las variables que participan de él.

Finalmente, el hecho de que existan materiales con cierta autonomía, no significa que los mismos puedan también ser articulados con otros complementarios que “ensanchen” la mirada de los contenidos. La condición para que eso ocurra, es la articulación curricular con que han sido construidos los mismos.

7. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

Hemos definido algunas de las tensiones básicas que debieran formar parte de una rúbrica para evaluar materiales educativos. Las mismas dan cuenta de algunos de los ejes posibles de ser tomados en consideración, de los criterios que deberían ser traducidos en el proceso de evaluación.

Nos hemos centrado en el proceso de evaluación previa, pero sin duda, dichos procesos deben continuarse una vez abordados los mismos.

Los mismos pueden ser abordados desde distintos puntos de vista, y en tal sentido, es bueno incluir a lo largo del proceso visiones de los diferentes actores de la política de desarrollo curricular, de modo de mejorar la pertinencia de los recursos educativos que llegan a las escuelas¹⁴.

La incorporación de los diferentes puntos de vista debe ser ponderada desde la priorización de los objetivos que cada gestión realice respecto de su política de materiales.

¹⁴ Siguiendo a Escudero (1983a), el libro de texto consta de tres dimensiones: semántica (su contenido), estructural-sintáctica (su forma de organización y sistema de símbolos), y pragmática (uso, propósitos, etc.). ESCUDERO, J. M. (1983a). La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza*, 1, (87-119).

En principio, si partimos de la idea de que la política educativa encuentra su epicentro en el proceso de mejora continua de la escuela, en la posibilidad de los propios actores escolares de reflexionar a partir de sus resultados y de la asistencia técnica que reciban del Estado y de otros agentes en el marco de las regulaciones públicas, las definiciones serán de un tipo.

Si mantenemos la idea de que son las decisiones ministeriales, la “bajada” de las iniciativas públicas, el “motor” fundamental de los procesos de mejora de la calidad, las decisiones serán otras.

El primer esquema pone la prioridad en el proceso de mejoramiento impulsado por la propia escuela, en el modo en que las regulaciones y asistencias pueden colaborar con la misma, ya que es quien asume la responsabilidad sobre los procesos de mejora. En tal sentido, parece necesario asignar una prioridad importante en la rúbrica a la mirada docente, tanto de maestros como de directores, de aquellos que se encuentran involucrados directamente en los procesos de enseñanza en las aulas¹⁵.

Desde ya, que el proceso de evaluación realizado por los docentes puede ser hecho tanto en cada escuela, como a partir de una selección representativa de maestros de los distintos tipos de escuelas, e incluso a partir de un proceso de selección individual realizada a través de una plataforma o con un sistema de catálogos impresos. En términos de recomendaciones, pareciera ideal que la selección la hiciera el equipo de la escuela, de modo de favorecer las prácticas cooperativas¹⁶, y fortalecer la idea de la propia institución educativa como unidad de mejora de la calidad.

Debe considerarse la mirada experta, es decir, la de los especialistas que considerarán especialmente la pertinencia curricular de los materiales evaluados. Incluso, resulta fundamental que ellos mismos produzcan recomendaciones para ir calificando gradualmente la mirada docente con información externa a la propia experiencia. Dichas recomendaciones deberían centrarse en las preguntas relevantes que es recomendable hacerle al material para tomar una decisión.

¹⁵ Gimeno Sacristán (1988) señala la dificultad de analizar el material porque dependerá de la función que dicho material ejerza en el aula. Propone algunas pautas básicas para el análisis de materiales curriculares, que se estructuran en torno a los tres apartados siguientes: *Orientaciones básicas, Contenidos y Estructuración pedagógica (Tareas del profesor y Tareas del alumno)*.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

¹⁶ Las variaciones encontradas en distintas investigaciones corroboran la existencia de formas variadas de utilización de estos medios que están en relación con las concepciones, creencias y preferencias del profesorado, del contexto escolar, de los estudiantes, y de los niveles y materias (; Gimeno 1994;).

GIMENO SACRISTÁN, J. (1994): «Los materiales: Cultura, pedagogía y control. Contradicciones de la democracia cultural». Ponencia presentada en las *IV Jornadas sobre la L.O.G.S.E.* Departamento de Pedagogía: Universidad de Granada.

De ninguna manera se plantea que estas miradas deban formar parte del proceso en el orden en que fueron presentadas. Por el contrario, las recomendaciones de los especialistas deberían ser previas, y en muchos casos, la propia evaluación de éstos puede colaborar en el proceso de análisis de los maestros y directores.

Cabe preguntarse ¿cómo se integran los productores de contenidos públicos y privados al proceso? Resulta fundamental que la mirada de los mismos esté integrada al proceso desde la primera etapa, en el sentido que las autoridades les informen y, en lo posible, los capaciten para que comprendan el proceso, los criterios con los que los materiales serán evaluados y puedan recibir recomendaciones de líneas o modelos de abordaje de las propuestas curriculares. Desde ya, se plantea una conversación donde el saber de los propios productores pueda ser utilizado¹⁷.

En los casos en los que las autoridades están pensando en un *sistema de materiales*, resulta fundamental que sea explicitado a los diferentes actores del proceso y que esa situación sea considerada en la propia evaluación, pudiendo entender el rol esperado para cada uno de ellos.

Ahora, probablemente el elemento central del proceso de evaluación es su condición de proceso, justamente, el hecho que el mismo se repite de un modo continuo y que permite ir construyendo conocimiento y mejorando las prácticas.

En tal sentido, no parece central el tipo de selección que se realice en la primera oportunidad, sino la posibilidad de generar un proceso de evaluación de las selecciones realizadas, que permita construir conocimiento acerca de los tipos de uso de los materiales en las escuelas, las posibilidades de influir sobre la mejora de esos procesos y el modo de integrar al conjunto de los actores del proceso en dicha instancia.

Entre los elementos que se deben evaluar respecto del propio proceso se mencionan:

- Las regulaciones previstas para gestionar el proyecto;
- La comunicación prevista entre los actores que participan, los aspectos vinculados a la logística y al modo en que los materiales han llegado a las escuelas;

¹⁷ Los productores de contenido tienen un profundo conocimiento respecto de criterios de lecturabilidad del texto escolar, vinculados a la legibilidad, y que resultan importantes para la facilidad o dificultad de comprender el texto. Entre otros, tamaño y tipo de letra, extensión de la línea, interlineado, tipo de papel, impresión, diagramación, uso de colores, resaltados, espacios, etc. (S. Itzcovich). Itzcovich, Susana Revista Versiones N° 5, 1995.

- La articulación de los diferentes materiales adentro del salón de clase en el marco de las propuestas de enseñanza; y,
- Las estrategias de capacitación implementadas, tanto de los maestros como de los productores de los materiales.

Los resultados de las evaluaciones de calidad pueden ser un elemento central de este meta-proceso de evaluación, la posibilidad de encontrar pistas del impacto de los diferentes materiales en los diferentes tipos de escuelas. En síntesis, pueden retroalimentar las decisiones sobre este proceso.

8. EN SÍNTESIS

Los sistemas educativos de la región han comenzado a re-configurarse a partir de nuevos modelos de política. Los mismos han reducido los niveles de verticalidad, los esquemas en los que los ministerios retenían el poder y la responsabilidad, las escuelas se disciplinaban con dichas directivas, y los supervisores controlaban la implementación de las mismas.

Esos modelos han entrado en crisis, entre otras razones, porque no se han demostrado apropiados para los nuevos objetivos de calidad y equidad. Actualmente, se observan procesos de avance hacia modelos que distribuyen poder en el sentido de una mayor horizontalidad en la toma de decisiones, pero al mismo tiempo, de distribución de las responsabilidades. El Estado se concentra en el planteo de las regulaciones y en la asistencia a las escuelas para que puedan construir e implementar los procesos de mejora.

En este contexto, la política de desarrollo curricular requiere ser revisada, se trata de mejorar la capacidad de establecer regulaciones, de construir mejores encuadres normativos que incentiven la mejora y a su vez consoliden dispositivos de asistencia técnica que acompañen a las escuelas a partir de su demanda, o de la construcción de la demanda que pueda realizar el Estado en relación con los indicadores de calidad de las escuelas.

Desde esta concepción, las escuelas recuperan poder y responsabilidad, asumen el compromiso de rendición de cuentas acerca de los resultados de las decisiones tomadas, y de los modos de ir las ajustando en dirección a la mejora, entendiendo que cuando eso no ocurre, el Estado debe reducir esa autonomía, intervenir y garantizar los pisos de aprendizaje de los alumnos.

La política de materiales debe irse inscribiendo en esta lógica, encontrando modos de que los actores del sistema se vayan transformando gradualmente en mejores productores, evaluadores e implementadores de materiales educativos. Ese proceso de mejoramiento se va dando en el tiempo, en tanto los actores del sistema evalúan sus prácticas, definen criterios y estrategias para la mejora.

La aparición de los materiales digitales y su desarrollo en el sistema pueden presentarse como una fractura, un cambio que “rompe” con lo hecho anteriormente. Lejos de ello, es preciso entenderlos en el marco de la misma lógica de construcción de la política, insertos en un proceso en el que mejores docentes, en mejores escuelas, asistidos por mejores equipos técnicos, producen mejores resultados de calidad educativa.

Más allá de las características de los recursos específicos, lo fundamental es pensarlos en el marco del rol que desempeñarán en el sistema y en el modo que colaborarán con la mejora de sus objetivos.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asgeirsdóttir, Ingibjörg (2007), ¿Qué hace que un texto de estudio sea bueno y cómo nos aseguramos de que todos los estudiantes reciban uno? En: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación - UNESCO. Primer seminario internacional de textos escolares.

Baudelot, Christian & Establet, Roger (2009), *L'elitisme républicain. L'école française des l'épreuve des comparaisons internationales*. Éditions du Seuil et La République des Idées.

Bruner, J. (1972), *Hacia una teoría de la instrucción*, Ed. Uteha, México.

CLESE (2005): “Programa de evaluación de sistema educativos: Documento de presentación del sistema de evaluación. Indicadores, procedimientos y contenidos”. Disponible en: <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2006/02/CLESE-Documentaci%C3%B3n-Presentac%C3%B3n-del-Sistema-de-Evaluaci%C3%B3n.pdf>

Elster, Jon (1993) Tuercas y Tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales, Gedisa, Barcelona.

Escudero J.M. y otros: “Diseño, desarrollo e innovación del currículum”, en Área Moreira, Manuel: Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. Editorial Síntesis, Madrid, 1999.

Gajardo, Marcela (1999) Reformas Educativas en América Latina, Documento de Trabajo Nº 15, PREAL, Santiago de Chile.

Galvalisi, Celia Fabiana (2007), Sobre enfoques, instrumentos y criterios para la revisión de la calidad de los libros escolares. En: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación - UNESCO. Primer seminario internacional de textos escolares.

Gaskins y Elliot (1999), *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, 1999.

Gimeno Sacristán, J. (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.

Gimeno Sacristán, J. (1994), «Los materiales: Cultura, pedagogía y control. Contradicciones de la democracia cultural». Ponencia presentada en las *IV Jornadas sobre la L.O.G.S.E.* Departamento de Pedagogía: Universidad de Granada.

Itzcovich, Susana Revista Versiones Nº 5, 1995.

Pepin, B. y Haggarty, L. (2001), Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures. *ZDM* Vol. 33 (5).

Perkins, David (1997), *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Gedisa, Barcelona.

Rojas Fierro, Ana María (1996), “Alegría de Enseñar”, *Revista ÁREA, Acerca de los buenos libros de texto*, Año 6, n. 28, septiembre-octubre.

Tiana, A. (1999), “La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: El Proyecto MANES”, *Revista Clio & Asociados. La historia enseñada* Nº 4, 1999.