



El Operativo Aprender: ¿calidad educativa?

Paula Moya*

El 18 y 19 de octubre de este año tuvo lugar en las escuelas de gestión pública y privada del país el Operativo APRENDER (OA). Se trata de la evaluación de medición de la calidad educativa impulsada por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (MEyd).

El objetivo de este ensayo es narrar una experiencia de la puesta en práctica de este dispositivo, en una escuela de la ciudad de La Plata. No me propongo hacer un análisis teórico exhaustivo, aunque sí retomar ciertas líneas que me permiten pensar y entender qué perspectivas teóricas e ideológicas subyacen a este método de evaluación que, lejos de ser novedoso, viene imponiéndose hace años en las políticas educativas, reflejándose tanto en los lineamientos de los diseños curriculares a nivel provincial y nacional como en las anteriores evaluaciones de calidad efectuadas hasta el año 2013 llamadas ONE (Operativos Nacionales de Evaluación) [1].

El Operativo Aprender generó mucha inquietud no sólo hacia el interior de la comunidad educativa, sino también en los medios de comunicación en general; fue materia de debate en las escuelas, en las salas de profesores y en la televisión. Diversos sectores sindicales, docentes y, en muchos casos también los mismos alumnos mediante debates y asambleas, eligieron rechazar el Operativo. Este estado de alerta y de rechazo, creo, responde más a la lectura de este mecanismo evaluativo a la luz de las declaraciones e intervenciones públicas del Ministro de Educación Esteban Bullrich, que a un cambio radical en términos de la evaluación y sus mecanismos. De esta manera, sintetizan sus dichos Eduardo López y Mariano Denegrís en una nota de opinión publicada por el diario *Página 12* en su edición en línea del día 18 de octubre:

* Paula Moya nació en 1988 en la ciudad de Mar del Plata. Es profesora en Letras y estudiante de la Licenciatura en Letras con orientación en Didáctica de la lengua y la literatura en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En esta misma facultad es docente del Curso de Ingreso a las carreras de Letras. Se desempeña como docente de Lengua y Literatura en colegios secundarios de la Provincia de Buenos Aires.

moyapaulamoya@gmail.com

El ministro de Educación de la Nación, Esteban Bullrich, está desbocado. A la reciente comparación de su proyecto educativo con la Campaña al Desierto del siglo XIX, sumó una nueva figura retórica comparando dos modelos educativos posibles: uno, demodé, representado por “un Falcon de los ´70, excelente para su época”, y otro, aggiornado y moderno, el de la nave espacial para el cual, siempre siguiendo la retórica del ministro, “los docentes tienen que dejar de ser mecánicos del Falcon y transformarse en astronautas”. Sin dar tiempo a procesar estas metáforas cuanto menos desafortunadas, se despachó comparando a las escuelas con “máquinas de hacer chorizos” y elogiando el “compromiso del cerdo” que había puesto panceta en su desayuno con empresarios. Luego agregó a su desenfadado raid discursivo la insólita y estigmatizante paráfrasis de Ernesto Sanz asegurando que los jóvenes de sectores humildes usarían el dinero de la Asignación por Hijo o el Progresar para comprar balas (López y Denegris, 2016).

Fui convocada por la directora de una de las escuelas en las que trabajé para ser “aplicadora” de este Operativo unas tres semanas antes del 18 y 19 de octubre, las dos fechas previstas para los exámenes en todo el país. Una de las condiciones necesarias para garantizar la transparencia de las pruebas era que las y los docentes que evaluábamos no lo hiciéramos ni en nuestros cursos ni en nuestras escuelas; por lo tanto, se me asignó una escuela cercana a mi lugar de trabajo. Uno de los primeros cuestionamientos que pueden hacerse a este operativo es, sin duda, la despersonalización que esto supone ya que el vínculo que establecemos con nuestros estudiantes es clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aún más en el de evaluación. Las aulas son espacios particularísimos que tienen su cotidianidad específica: sus reglas, sus rituales, sus alumnos con diversas trayectorias escolares; toda una dinámica que se relaciona, a su vez, con cada institución. En el aula hay distintos orígenes, historias de vida, experiencias; una gran variedad en los gustos, las elecciones, los consumos culturales y formas de aprender diversas. Llegar a un aula en la que somos evaluadores en una situación de ajenidad y distancia es, por lo menos, agresivo y punitivo. Y es que desde su denominación este tipo de exámenes suponen una lógica ligada a un pensamiento médico-policial. En los lineamientos y cuadernillos repartidos por el ministerio entre los docentes aplicadores, veedores, etc., que circularon también por internet, se afirma que la elección del nombre Operativo Aprender radica en la enseñanza, justamente, que éste ofrecería a toda la comunidad, sosteniéndose en la convicción de que el aprendizaje no es unidireccional. Frente a este eufemismo es válido preguntarse en qué noción de aprendizaje está basada una evaluación que es puramente resultadista, estandarizada y en la que no hay matices, pluralidad de significados, ni reflexión en las respuestas, ya que el *multiple choice* no permite más de una posibilidad [2]. Una de las recomendaciones que hacían los cuadernillos del operativo era evitar preparar a los estudiantes en los contenidos de la prueba ya que esto podía “distorsionar el sentido del Aprender” (OA, 2016: 6).

Es llamativa la distancia entre el método elegido frente a los que están habituados los chicos en la escuela: evaluaciones en las que se les da por lo menos una semana para estudiar, trabajos prácticos individuales o grupales, exposiciones orales, nunca *multiple choice* y casi nunca exámenes en los que no tienen la

posibilidad de repasar o de saber qué contenidos se tratarán. En efecto, cuando le pregunté a uno de los chicos que ya había terminado el examen de matemática cómo le había ido, me dijo que no le habría resultado tan difícil si hubiera podido repasar, ya que “había cosas que habían visto hace unos años”.

En las “Palabras introductorias” del cuadernillo para los aplicadores del operativo se apela a la “buena voluntad” de los participantes, se habla de “colaboración”, de “recorrer juntos este camino”, de “aprender codo a codo”. Por lo tanto, se expresa que:

Entonces, es necesario que las familias garanticen y estimulen la asistencia de sus hijos a este acto- por primera vez, de carácter obligatorio-; que los estudiantes asuman con responsabilidad y sin temores la acción de responder a los cuestionarios (...) que los docentes ejerzan la gran responsabilidad de garantizar transparencia y efectividad en la implementación (...) Sabemos que compartimos este ideal” (OA, 2016: 7).

Más allá de que las recomendaciones del cuadernillo instan a “relajarnos” y a colaborar, la evaluación es experimentada de un modo muy distinto. Una de las primeras cuestiones que me planteó uno de los chicos cuando repartí los cuadernillos con los exámenes fue que a ellos les habían dicho en la escuela que esto no iba a repercutir en sus notas, pero que él desconfiaba. Están cursando el último año de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires y tienen miedo de que la calificación les valga el egreso [3].

Otra de las distancias que pueden mencionarse entre el OA y la realidad de las escuelas lo ilustra la siguiente anécdota: apenas llegué a la escuela el primer día de la evaluación, chequeamos, junto a la directora, que todo el material necesario estuviera en las cajas y, antes de llevarme al aula me aclaró que en los cuadernillos decía que era obligación que los celulares estuvieran apagados, pero que se permitía el uso de calculadora para matemática. Evidentemente, me dijo, no saben cómo es la escuela. Me contó que los chicos no utilizan calculadoras porque casi todos los celulares tienen esa herramienta. Esto no deja de sorprender si tenemos en cuenta que, tal como dice el cuadernillo del operativo, el desarrollo de este sistema de evaluación se enmarca en la Ley Nacional de Educación 26.206 y en el Plan de Acción 2016-2021 “Argentina enseña y aprende”, fijado por el MEyD. Este plan:

busca promover una educación acorde a las demandas de la sociedad digital y de las transformaciones culturales, económicas y tecnológicas que la dinamizan (...)Se pone un énfasis especial en la mejora del aprendizaje de la matemática, la lengua, las ciencias, la robótica y la tecnología, el arte, y la ciudadanía, incluyendo el trabajo con competencias del siglo XXI de manera transversal.(...) Revisión y actualización permanente de los marcos y lineamientos curriculares según las necesidades de la educación del SXXI y desarrollo de nuevas propuestas curriculares en áreas innovadoras y temas transversales [4].

No permitir el uso de los teléfonos celulares como estrategia y herramienta de aprendizaje no parece ser una estrategia, justamente, acorde a las transformaciones culturales y tecnológicas en las que se apoyan

estas reformas. El OA, al igual que la evaluación efectuada anteriormente en nuestro país llamada ONE (Operativo Nacional de Educación) se basa, en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que son los contenidos que todo alumno debería saber, acordados a nivel nacional. Como sostiene Cuesta (2011), los NAP presentan un encastre y una superposición de variadas perspectivas, como la psicogénesis, el textualismo cognitivista y la perspectiva sociocultural, incluyendo la línea tecnicista del desarrollo de las competencias, que dan como resultado una tensión entre diversas tradiciones disciplinarias que hacen al área de Lengua:

Todo el documento de fundamentación de los NAP se articula en el reconocimiento de las distintas expresiones culturales del país, muchas veces en conflicto, pero para asegurar que los mismos NAP darán unidad al sistema en la posibilidad de su “recreación” en cada jurisdicción según “sus propias historias de trabajo educativo, social y cultural”. Se trata de una especie de versión autóctona del paradigma del Banco Mundial en cruce con las perspectivas sociales, culturales e históricas en educación que apuestan a la escuela como el espacio garante de igualdad de acceso y de derechos al conocimiento (Cuesta, 2011: 139)

Uno de los conceptos que aparecen tanto en los NAP como en el “Plan de acción 2016-2021” es la noción de “competencias”. En la noción de calidad y la de competencias se prefigura la necesidad, como sostiene Sawaya (2016) de crear ciudadanos competentes para la economía global. De esta manera, “Según esta concepción, el profesor debe ser capaz de desarrollar en el alumno las habilidades y actitudes compatibles con la flexibilización del mercado de trabajo, con las demandas de la sociedad en las que las personas puedan almacenar y procesar rápidamente las informaciones” (Sawaya, 2016: 9). Y dice el cuadernillo del OA: “Las acciones confluyen en la búsqueda de que todos los estudiantes aprendan aquello que tienen que aprender, en sociedades cada vez más complejas y desafiantes” (OA, 2016: 4). Asimismo, en el mencionado artículo Sawaya (2016) analiza las reformas educativas de Brasil que, como en toda Latinoamérica, se llevaron a cabo con el apoyo y el financiamiento de organismos internacionales como el Banco Mundial. Esto mismo sostiene Pablo Gentili en una entrevista que le realizó Luis Bonilla (2014) para *Otras Voces en Educación*, cuando afirma que la noción de calidad educativa es utilizada en general desde un ángulo eficientista, tecnocrático y empresarial: “La década del 90 es la época de la explosión de los discursos sobre la calidad, pero de un discurso que recorta la dimensión más integral de la noción y lo reduce a una serie de ideas de carácter tecnocrático, eficientista” (Gentili en Bonilla, 2014). Los saberes y competencias que los alumnos deben acreditar en sus evaluaciones, están determinados de antemano por un centro de poder, con unos intereses específicos. Una de las críticas que se le hizo al OA se basó, justamente, en que los docentes no fueron consultados para la elaboración de los criterios y contenidos de esta evaluación. Preguntar cuánto han aprendido, dice Gentili, es “reducir la educación a una óptica cuantitativa, empresarial” (Gentili en Bonilla, 2014).

Un punto muy cuestionable del OA es, entonces, su método de preguntas con respuestas de opción múltiple ya que, sobre todo en áreas como Lengua y Sociales se pierden los sentidos que docentes y alumnos ponen a circular en la cotidianidad escolar; no sólo se obtura la posibilidad de negociar el sentido, que es propia del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, sino que además se socava la pluralidad de significados e interpretaciones. Ninguna pregunta era “abierta” en las pruebas, ni buscaba promover ningún tipo de reflexión sobre los textos. En el caso particular de los exámenes de Lengua, se apuntaba sobre todo a la “comprensión lectora”. La idea generalizada de que los chicos no entienden lo que leen es parte del sentido común más conocido: se escucha en salas de profesores, en reuniones familiares y, sobre todo, en los medios de comunicación que funcionan como verdaderos formadores de opinión. Hay una idea muy instalada acerca de la “incapacidad” de los jóvenes no sólo de comprender los textos, sino también de su falta de interés. Bullrich afirma en varias charlas y conferencias, que un altísimo porcentaje de alumnos obtiene el título de bachiller sin comprender textos, razón por la cual nuestra educación se basa en el “fraude” [5].

Creo preciso desandar estas nociones tan naturalizadas que instalan concepciones deficitarias que estigmatizan a los jóvenes; me parece necesario, por eso, revisar los contenidos, las prácticas de lectura y escritura que se efectivizan en las escuelas, volver a pensar lo que enseñamos y cómo lo enseñamos. Por otro lado, mi experiencia me demuestra que los alumnos suelen hacer lecturas muy atinadas, que muchas veces tensionan esos sentidos únicos con los que los docentes vamos al aula, no sólo de los textos literarios sino también de otros tipos de discursividades. Los estudiantes leen cruzando textos con todo otro universo de consumos que van desde la televisión, las series, las películas, hasta la música y los videojuegos, por nombrar algunos (Cuesta, 2006, 2011, 2013, López Corral, 2016; Dubin, 2016). Tomar un examen unificado, perdiendo de vista las particularidades de cada espacio social, de cada escuela, de cada comunidad, es perder de vista el aprendizaje, y la lectura y la escritura, como construcción social: como configuración y negociación de sentidos.

En el área específica de Lengua del OA, una de las “capacidades cognitivas” que se busca evaluar –claramente entendidas como competencias- es la de “Reflexionar y evaluar: relacionar un texto con su propia experiencia, conocimiento e ideas” (OA, 2016: 16). En todos los exámenes se presentaba un cuento breve sobre el que se hacían preguntas que en lugar de indagar sobre los significados y sentidos que despertaba el texto apuntaban a determinar qué tipo de texto era, identificar referentes, asignarle un tema, identificar tipo de narrador, etc. Así, se indagó sobre uno de los cuentos propuestos en el cuadernillo, “Última vuelta” de Samanta Schewblin (2009), donde se narra un paseo en calesita de dos

hermanas pequeñas, que resultan ser, en una especie de viaje imaginativo, dos indias con superpoderes; para finalmente presentarse como un viaje en el tiempo de una anciana que mira girar la calesita desde un banco.

Para ilustrar lo que he dicho hasta ahora, resulta pertinente citar dos de las preguntas que se hicieron respecto de este cuento.

2) “Julia me sonríe desde el otro caballo. Cuando el animal sube, las luces le iluminan el pelo; cuando baja, ella se toma del mástil y se arquea hacia atrás, sin dejar de mirarme”. En este fragmento la palabra subrayada se refiere:

- a- Al caballo
- b- A Julia
- c- A la narradora
- d- Al pelo

Lejos de ser obvia esta pregunta, en realidad es ambigua y pierde de vista por completo uno de los sentidos del texto que radica, justamente, en la animación de los animales de la calesita y la transformación de las chicas en guerreras. Si los caballos son reales para los personajes en cuestión en: “Acaricio la piel cálida y fuerte de mi caballo...”, no resulta tan evidente que la referencia del pronombre sea *Julia*.

La consigna 4 preguntaba cuál era el tema más relevante de este relato, y las opciones disponibles fueron:

- a- El paso veloz del tiempo
- b- La comunicación entre los niños
- c- La presencia de los ancianos
- d- La imaginación de las personas

Creo que la concepción de la enseñanza de la lengua y la literatura que sustenta este tipo de preguntas obtura el significado de los textos, el disenso, la circulación de sentidos. Hay un sentido único que *otro* decidió de antemano y ese sentido se reafirma como *el único* del cuento, porque es el que importa que los alumnos demuestren.

Por todo lo dicho, no es paranoico, creo, interpretar esta evaluación a la luz de las intervenciones y posicionamientos de Bullrich en materia educativa, desde la comparación de la educación como la nueva campaña del desierto, “pero con educación en lugar de armas”, y donde habló de “poblar el desierto”, (manifestaciones realizadas este año antes de la implementación del OA en la Universidad Nacional de

Río Negro), hasta sus intenciones de traer al país una Revolución Educativa [6]. Todo esto, tal como dice Sawaya (2016), tiene que ver con entender la educación en términos de capital humano:

... se ha tratado de una necesidad de promover una revolución en los modelos pedagógicos y curriculares hasta entonces en curso, como estrategia privilegiada para enfrentar la baja calidad de la enseñanza ofrecida y para atender la diversidad de clientela que pasó a frecuentar la escuela. Por otro lado, el papel estratégico que la educación pasó a ocupar en el desarrollo de las competencias, consideradas indispensables a partir de las transformaciones del sistema productivo en el contexto de las economías (Sawaya, 2016: 9) [7].

Me parece que rastrear la historia de las concepciones en que se sustentan las actuales políticas en materia educativa es una forma de ofrecer resistencia y de entender hacia dónde apunta esta “revolución educativa”.

¿Cómo se mide el aprendizaje? ¿Qué es la calidad educativa? ¿Quiénes son esos “expertos internacionales” que, como cita el cuadernillo del OA (2016: 7), fueron consultados? ¿Quiénes imponen los criterios de lo que es importante que todos aprendan? ¿Para quién o quiénes tiene sentido? Un sistema educativo que persigue la acreditación de competencias sin atender a la pertinencia social de los saberes (Díaz Barriga, 2014) es un sistema que lejos está de buscar la inclusión y más lejos aún de la calidad educativa. Es necesario, creo, volver a preguntarse qué entendemos por calidad educativa. En palabras de Pablo Gentili:

Evaluar, por más sofisticada que sea la prueba, el rendimiento de los jóvenes en lengua, matemática y ciencias a partir de un conjunto de competencias que se suponen necesarias para enfrentar el mundo y establecer una nota para luego organizar a los países en un ranking significa pasteurizar, empobrecer y transformar el debate de la calidad de la educación en algo banal pero tecnológicamente complejo. El dispositivo de evaluación se vuelve un fetiche, que parece resumir en sí mismo los fines y metas de cualquier sistema escolar que aspira a formar sujetos competitivos (...) La calidad de la educación involucra a los aprendizajes, pero el reconocimiento del valor social de los aprendizajes no se define por una prueba ni por un currículum estandarizado que se aspira a aplicar de manera homogénea a nivel internacional (Gentili, 2014: 3).

Cuando terminé de entregar y explicar en qué consistía, y cómo se suponía que había que responder a los puntos de la evaluación, hubo unos quince minutos de “bochinche” en el aula. Todos intentábamos entender qué se esperaba de nosotros ahí, tanto de los estudiantes como de los docentes. La frase que más escuché fue: “¡¿Queeeeeee?!” “ ¡¿Eh?!”, “¿Y éste de dónde salió?”. Desde el principio hubo ese tono de burla para con el OA: un chico que empezaba a completar sus datos básicos, dijo: “¿Varón o mujer?... ay, profe, ¡dudo!”. Pero tuvo el sentido de esos chistes que en realidad son verdad. Tampoco la larga sección de encuesta que incluía el OA incluía la diversidad.

Notas

[1] Disponibles en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=118584&referente=docentes>

[2] En las pruebas de matemática, por ejemplo, no estaba permitido entregar las cuentas y el proceso que los había llevado hasta tal resultado. Sólo marcar la respuesta correcta en el cuadernillo de respuestas.

[3] Otro de los miedos de los alumnos fue que los exámenes no eran realmente anónimos, ya que para cada uno de ellos había un número de identificación que aparecía en una lista y en los exámenes. Este mismo temor también lo expresó la directora de la escuela quien, finalmente, decidió borrar los apellidos de los chicos y dejar solo los nombres.

[4] Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_v7_2.pdf

[5] Un ejemplo de estas declaraciones puede apreciarse en la Charla sobre Educación realizada por Bullrich en el auditorio del nuevo centro cívico de la Ciudad de Buenos Aires, mayo de 2015, disponible en su propio canal de YouTube con el título “La revolución educativa”: <https://www.youtube.com/watch?v=yHKGvik0LMg>

[6] Íbidem nota 4.

[7] Es interesante relacionar, o hasta superponer, este fragmento del artículo de Sawaya (2016) con la nota firmada por Bullrich del diario *Clarín* del 4/10/16, titulada “En educación, mejor capital humano”. Disponible en: http://www.clarin.com/opinion/educacion-mejor-capital-humano_0_1662433896.html

Bibliografía

Cuesta, Carolina (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Del Zorzal.

Cuesta, Carolina (2011): *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Cuesta, Carolina (2013). “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, nro 2, julio-diciembre, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, pp 95-117. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v15n2/v15n2a05.pdf>

Díaz Barriga, Ángel (2014). “Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo”. *Propuesta Educativa*. Número 42, Año 23, Nov., Vol2, pp. 9 – 27. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/83.pdf

Dubin, Mariano (2016). “Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor”. Sawaya, S. y Cuesta, C. [comps.]. *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 118-126. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51910>

Gentili, Pablo (2014). *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. Diálogos del SITEAL. Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf

López Corral, Manuela (2016). “Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Rol Playing Game) y las Creepypastas”. Sawaya, S. y Cuesta, C. [comps.]. *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 92-104. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51910>

Sawaya, Sandra (2016). “Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano”. Sawaya, S. y Cuesta, C. [comps.]. *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 12-27. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51910>

Schweblin, Samanta (2009). “Última vuelta”. *Pájaros en la boca*. Buenos Aires, Emecé.

Entrevistas y notas

Bonilla, Luis (2014): “La prueba Pisa es un verdadero invento de la ingeniería genética del neoliberalismo”. Entrevista a Pablo Gentili. *Otras Voces en Educación*. Portal web de REPOD-OI. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/117308>

López, Eduardo y Denegris, Mariano (2016): “Jugar con cosas que no tienen remedio”. Página 12, edición en línea, 18/10. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-312015-2016-10-18.html>

Documentos de política educativa

Cuadernillo *Aprender 2016*, Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.

“Argentina enseña y aprender. Plan de acción 2016-2021”. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_v7_2.pdf