



“Caer” en la escuela pública, caer en la descentralización: las evaluaciones estandarizadas de lengua y su impacto en la construcción social del territorio

Natalia Soledad Cajal*

Caer en la escuela pública hoy significa caer en la cuenta que indica cuántos estudiantes argentinos de nivel primario y secundario “no saben leer” y “no comprenden textos”. Según un informe recientemente publicado por la Presidencia de la Nación, un porcentaje cercano al cincuenta por ciento de los estudiantes del 5°/6° año de nivel secundario registran un nivel de desempeño bajo en las pruebas de la calidad educativa que se llevaron a cabo en octubre del pasado año. Estos anuncios por supuesto, se presentan como alarmantes y preocupan al equipo presidencial. No obstante, el resultado y las interpretaciones puramente estadísticas, sugieren asimismo que existe una brecha cada vez mayor entre los desempeños de los estudiantes que asisten a instituciones públicas y privadas; además de sugerir que quienes asisten a la escuela pública obtienen peores resultados debido al ausentismo docente prolongado producto de los paros. En fin, un sinnúmero de críticas a los que día a día ejercemos esta profesión que no implica un trabajo solitario y autodidacta, sino que significa un trabajo en conjunto, inserto en la realidad de las instituciones y a merced de las decisiones políticas. Pero ¿es este resultado novedoso para el sistema educativo argentino? ¿Desde cuándo las pruebas de calidad educativa reflejan en Argentina lo que sucede en el interior de las aulas?

En la introducción del libro *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Chartier y Cavallo (1998) afirman que la lectura “no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en el espacio, la relación consigo mismo o con los demás”. Desde este punto de vista y tomando como referencia los avances de la didáctica en torno a la enseñanza de la lectura, quisiera cuestionar la pertinencia de los instrumentos de evaluación del operativo Aprender para la formación de lectores y también analizar el impacto de este hecho para la construcción social del territorio.

* Natalia Cajal es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán y estudiante de la Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF). En la actualidad se desempeña como docente en el Instituto Superior del Profesorado “Paulo Freire” y como docente de Prácticas del Lenguaje en diversas instituciones de Nivel Secundario de la ciudad de Río Grande en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

nscajal@gmail.com

El operativo de evaluación Aprender se llevó a cabo por primera vez en octubre de 2016 y tuvo como meta principal universalizar la participación de escuelas y estudiantes del país en las instancias de evaluación. A diferencia de otros operativos tales como ONE o PISA, se propuso evaluar a estudiantes de todas las instituciones educativas de Nivel Primario y Nivel Secundario del país, con carácter censal para los estudiantes del último año de cada nivel y muestral en el caso de los terceros años [1]. De este modo, Aprender abarcó a todas las instituciones tanto de gestión pública como de gestión privada logrando universalizar el sistema de evaluación.

Para el desarrollo de este programa el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación propuso, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, la conformación de un equipo de trabajo capaz de llevar adelante la implementación del operativo con la integración y participación de los equipos ministeriales de todas las provincias argentinas. Es así como se estableció la creación de la Red Federal de Evaluadores de la Calidad y la Equidad Educativa (RFECEE) cuyos organizadores llevaron adelante la ardua tarea de convocar y acompañar a las provincias en el armado de los equipos de evaluación jurisdiccionales y la posterior implementación del operativo

ARTÍCULO 5º.- Establecer el compromiso por parte de cada jurisdicción de crear una Unidad Jurisdiccional de Evaluación Educativa en el primer semestre del corriente año con la denominación y ubicación en el organigrama que cada una defina, formando en conjunto la Red de Evaluación Federal de la Calidad y Equidad Educativa (RFECEE). La RFECEE tendrá por finalidad aunar esfuerzos entre la Nación y las jurisdicciones para el afianzamiento de una cultura de la evaluación en todos los niveles del sistema educativo (Res. 280/16 del CFE).

La gran contradicción que se presenta ante este hecho fue que, si bien Aprender innovó en dar mayor participación a las provincias a través de la creación de esta Red Federal, no logró incorporar un instrumento de evaluación que integrara las perspectivas pedagógicas y didácticas que los distintos ministerios provinciales llevan adelante.

La evidencia de la falta de concordancia de estos instrumentos respecto de las prácticas de enseñanza y evaluación de cada provincia se encuentran en los múltiples ejemplos circulantes en la web con ejercicios de evaluación sugeridos por la Secretaría de Evaluación, muchos de ellos tomados de ONE, como así también los propios ejercicios de Aprender que, a pesar de la solicitud de no circulación, se socializaron en las redes.

Al respecto, cabe destacar que, para esta edición de la evaluación nacional, la decisión Ministerial, aprobada por el Consejo Federal de Educación hacia finales de 2015, fue mantener los ítems de anclaje [2] y el formato de las evaluaciones [3] exceptuando los ítems de respuesta abierta.

En un análisis sobre el Operativo Aprender publicado en la edición anterior de esta revista, Paula Moya (2016) sostiene que un punto muy cuestionable es el 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 cotidianeidad escolar; no solo 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” (p.60).

Y es que efectivamente en la propuesta de evaluación para el área de Lengua, no solo se considera a la comprensión lectora como el acto de extraer, interpretar y reflexionar textos según los criterios indicados en la Imagen N° 1, sino que además unifica estos criterios para textos literarios y no literarios, lo cual nos hace pensar sobre el lugar que ocupa la enseñanza de la literatura para los organizadores de estos operativos: “Cuando hablamos de literatura no nos referimos solo a ciertos textos con cualidades específicas, sino a una actividad social compleja que supone distintas instancias de mediación para estos textos” (Bombini y López, 1994, p. 40).

Marco de Contenidos	2°/3° año de la Educación Secundaria	5°/6° año de la Educación Secundaria
Capacidades cognitivas	Contenidos	
<u>Extraer</u>	<ul style="list-style-type: none">• Información explícita en texto literario y no literario.• Secuencia en texto literario y no literario.• Resumen.	
<u>Interpretar</u>	<ul style="list-style-type: none">• Tema en texto literario y no literario.• Relaciones textuales.• Procedimientos de cohesión.• Elementos de enunciación en textos argumentativos: pequeños ensayos y notas especializadas.• Características de personajes.• Vocabulario.• Información inferencial.• Relación texto-paratexto.	
<u>Reflexionar y evaluar</u>	<ul style="list-style-type: none">• Estructura textual.• Recursos literarios y retóricos.• Tipos de narradores.• Tipologías y géneros discursivos.	

Imagen N° 1 - Contenidos y capacidades cognitivas considerados en los instrumentos de evaluación del Operativo Aprender 2016 (Mrio. de E. y D., 2016)

Entendiendo a la lectura como una práctica sociocultural, está de más decir que se entiende que las lecturas que se realizan con los estudiantes en las aulas están atravesadas por discusiones que se entablan en torno a los sentidos de los textos. Sentidos otorgados por los estudiantes en función de que, como dice Moya (2016) "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 [...] 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)" (p. 60).

Amado de Nieva, por su parte considera que posicionarse en el campo de la didáctica de la lectura y la formación de lectores significa comprender que un lector "es aquel sujeto que debe aprender estrategias de comprensión lectora a partir de saberes textuales y pragmáticos y operaciones intelectuales determinadas, pero que, además debe asumir el aprendizaje de competencias culturales que implican la familiarización con el objeto libro y sucedáneos tecnológicos, que le permitan formar parte de una comunidad lectora", comunidades lectoras no homogéneas que "se constituyen a través de prácticas sostenidas por creencias y representaciones sociales [...] en la medida en que tengan acceso al usufructo de los materiales simbólicos esenciales" (2001, p. 2).

En los ejercicios de familiarización como así también en las pruebas Aprender, las actividades para evaluar la comprensión lectora consisten en una serie de actividades de marcado o llenado, de localización de información y búsqueda de interpretaciones hacia dentro del texto, en actividades que niegan la existencia del sujeto que lee y por supuesto de cualquier propuesta didáctica en la que se trabaje desde otra perspectiva que no sea la puramente lingüística.

Por otra parte, los textos propuestos y el tipo de actividades que, como ya dijimos, no indagan sobre la multiplicidad de sentidos sobre los que se puede trabajar en el aula en relación con la lectura de textos implican, por ende, tomar un examen unificado que no contemple las particularidades de cada espacio social, de cada escuela, de cada comunidad de lectores, en fin, de cada sistema educativo provincial. Así, se pierde de vista el sentido de la política pública como espacio de configuración y negociación de sentidos para la construcción del territorio.

Si estos instrumentos de evaluación apuntan a entender que los textos tienen un único significado, construido éste por "especialistas" radicados en la capital del país, resulta difícil pensar que el estado

nacional tiene la intención de valorizar las estructuras de pensamiento configuradas hacia el interior de las provincias que componen este diverso país.

Según un informe realizado por el Ministerio de Economía de la provincia, una porción inferior al 35% de la población nació en Tierra del Fuego, "con lo cual la población de la provincia es en su gran mayoría migrante, principalmente proveniente de la migración interna, es decir nacidos en Argentina" (2014, p. 3). La clave sería entender el impacto social que tienen estas evaluaciones en el territorio, en tanto como políticas nacionales tienden a provocar transformaciones en el territorio.

Como dijimos anteriormente, estas evaluaciones estandarizadas, en su afán homogeneizador, no logran respetar la diversidad regional y provincial. Es menester recordar que, en el caso de Argentina, la descentralización educativa ocurrida en la década de los noventa llevó a intensificar la diversificación del sistema educativo, por lo que conviven en nuestro país visiones distintas en relación con cómo abordar los contenidos específicos del área.

Galarza (2007) sostiene que los procesos de interdependencia y restructuración en el plano global en la década de 1990 determinaron crecientemente los contextos en los que se desarrollan el gobierno y la gestión de los sistemas educativos contemporáneos y la producción de conocimientos sobre la educación. Desde entonces, se institucionalizaron redes de normalización y certificación tales como las mediciones internacionales de los indicadores de calidad (PISA, por ejemplo), y la constitución de un mercado educativo mundial con grandes inversiones financieras. Es así como estas sociedades de carácter internacional desempeñan un papel determinante en la estandarización y normalización de sus ámbitos de trabajo en todo el planeta y de la "cientifización y tecnificación de las diversas parcelas de la realidad educativa". Los mecanismos de rendición de cuentas impulsados desde entonces, se materializaron en evaluaciones a estudiantes que hoy aparecen con fuerza retomados al convertir en política de estado y no simplemente en un programa con fines estadísticos al Operativo Aprender impulsado con fuerza por la Secretaría de Evaluación dependiente del Ministerio de Educación.

Al respecto, en un análisis sobre descentralización y evaluación, Weiler (1990) sostiene que la descentralización puede proveer de mayor sensibilidad a las variaciones locales y a la adaptación de los esfuerzos educativos a las condiciones locales, en términos de las actividades económicas locales, comprensión y conocimiento de las características particulares de cada región ya que "solo en muy pequeños grupos o culturalmente muy homogéneas sociedades, la mayoría de los países muestra

considerables variaciones a lo largo de sus regiones, comunidades y grupos lingüísticos en términos autónomos culturales y sociales de aprendizaje”[4].

Por su parte, Tedesco (2000) reconoce la importancia del conocimiento como fuente principal de poder. Sostiene que “la producción de conocimiento requiere de un ambiente de creatividad y de libertad, opuesto a toda tentativa autoritaria o burocrática de control de poder”, lo que no estaría sucediendo con la propuesta de evaluación que, a pesar de los esfuerzos por federalizar el operativo, sigue manteniendo instrumentos de evaluación que no contemplan las variaciones lingüísticas, la diversidad cultural y los múltiples modos de abordar el conocimiento que a lo largo de estos años se han desarrollado hacia el interior de los sistemas educativos provinciales.

Es necesario por ello que las políticas de evaluación, pensadas como herramientas que permitan el desarrollo de proyectos educativos que fortalezcan el sistema, sean capaces de incorporar pruebas con ejercicios que promuevan la enseñanza de la lectura desde una perspectiva sociocultural, capaz de promover un sentido plural de pertenencia

En términos educativos, el desarrollo de este sentido plural de pertenencia, que combine la adhesión y la solidaridad local con la apertura a las diferencias, implica introducir masivamente en las instituciones escolares la posibilidad de realizar experiencias que fortalezcan este tipo de formación. Al respecto, todos los diagnósticos indican la existencia de un significativo déficit de experiencias democráticas y pluralistas en la sociedad. La escuela es un ámbito privilegiado para el desarrollo de experiencias de este tipo, que pueden ser organizadas educativamente [...] (Tedesco, 2000, p. 66).

Pero, tal como indica Galarza “el financiamiento aparece como uno de los elementos condicionantes de esta situación. Durante la década de 1990, el Ministerio de Educación ha podido construir la base institucional sobre la que se han montado el sistema de estadísticas y el de evaluación – en gran medida – mediante el financiamiento externo” (2007, p. 93). Esta situación, como es de público conocimiento, no se ha modificado, por lo que los organismos internacionales que financian estas políticas siguen estableciendo los lineamientos de cómo y qué evaluar: “Esto obliga a preguntarse sobre el rol de los organismos de crédito y la forma en que contribuyen a fijar agendas, así como por el lábil compromiso o la escasa convicción de los responsables políticos respecto de la importancia estratégica y permanente de esta actividad [...] esta cultura menosprecia el trabajo técnico y la producción de información y de conocimiento, y los subordina a las cambiantes necesidades de legitimación de proyectos políticos de corto plazo” (p. 93). El peligro de esta situación es que nuevamente caigamos en un sistema educativo en

el que no se registren "agendas de trabajo sostenidas en el tiempo que vayan más allá de la producción de información estadística o de evaluación de logros" (p. 93).

Una sociedad sin arraigo y sin identidad resulta en un estado con pocas posibilidades de éxito en el establecimiento de políticas a largo plazo. Por tal motivo, pensar en políticas de estado que apunten a revalorizar el patrimonio cultural, la soberanía y el sentido de pertenencia a estas tierras a las que muchos ciudadanos han tomado y reconocido como su hogar es hacia dónde debieran orientarse las políticas educativas de evaluación.

Si no se toman los recaudos necesarios, en la medida que estas evaluaciones se extiendan y se sistematicen en el sistema educativo nacional, mayor será la distancia de la cultura y la identidad local con el sistema educativo. En este contexto, sostener la importancia de considerar al lector como un ser social se torna fundamental, sobre todo si se considera evaluar sus habilidades para la comprensión de los textos. Por ello y a modo de conclusión, recupero estas palabras finales del artículo de la profesora Amado que nos convoca como educadores de la lengua y la literatura al trabajo con una didáctica social

Hasta ahora la escuela ha tenido una visión intelectualista e individualista del lector, ha pasado de una hegemonía férrea del sentido "instituido" del texto, a una complacencia con cierto placer individual de leer. Es hora de que el lector como sujeto social comience a ser considerado y se trabaje en pos de una inserción real al campo de las prácticas culturales, sociales y políticas de su sociedad. No todos leen igual, aunque nadie lee mejor que el otro. Se interpreta desde el habitus pero este no es inmutable. Develar a los propios sujetos la arbitrariedad de las jerarquías sociales y culturales es una manera de luchar contra la violencia simbólica presente en la institución escolar (2001, p. 6).

Notas

[1] En la edición 2016 del Operativo de Evaluación fueron convocados a participar: todos los estudiantes que concurrieran al último año del nivel primario y del nivel secundario, incluidos aquellos que cursaran en escuelas de educación Técnica y Experimentales, no así la Modalidad Jóvenes y Adultos, Especial y Domiciliaria Hospitalaria. Para 3er año de cada nivel, la Secretaría de Evaluación realizó la selección aleatoria de una muestra compuesta por una división de cada institución participante.

[2] Los ítems de anclaje son consignas cuyo contenido y respuesta se preserva para permitir la comparabilidad en el tiempo. El resto de los ítems, una vez finalizado el operativo suele ser liberado para conocimiento del sistema educativo.

[3] Debido a la masividad de las evaluaciones, los instrumentos suelen tener el formato de opción múltiple y sólo en raras ocasiones contienen espacios en los que los estudiantes puedan completar algún ejercicio que implique argumentar.

[4] La traducción es propia.

Bibliografía

Amado, E. R. (2001). "Hacia una didáctica social: la formación del lector". V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Jujuy.

Bombini, Gustavo y López, Claudia (1994) *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*. Bs. As.: UBA.

Cavallo, G., & Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus Pensamiento.

Ministerio de Educación y Deportes (2016). "¿Cómo nos prepararnos para recibir Aprender 2016 en la escuela?". Material de distribución de la Secretaría de Evaluación.

Moya, P. (2016). "El Operativo Aprender: ¿calidad educativa?" *El Toldo de Astier*, 7(13), 56-64.

Galarza, D. (2007). "Los organismos estatales de gobierno y planificación" En Palamidessi, M.; Suasnábar, C.; Galarza, D. (Comps.). *Educación, conocimiento y política: Argentina*.

Resolución N° 280 (2016). Consejo Federal de Educación.

Serie de análisis social: Migración y empleo en Tierra del Fuego. Ministerio de Economía, Dirección General de Estadística y Censos. Prov. De Tierra del Fuego, A e IAS. N° 3 -marzo de 2014.

Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad de conocimiento*. Bs.As.: Editorial FCE.

Weiler, H. (1990) "Comparative perspective on Educational Decentralization: an exercise in contradiction?" En Weiler, Hans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 12(4):433-48.