

# La educación en debate #63

Suplemento

agosto  
2018

Universidad  
Pedagógica  
Nacional

## ¿Se puede medir la educación?

Equipo del proyecto La educación en sus fuentes (UNIPE)\*

Aunque a primera vista parezcan formas directas de reflejar los hechos y las cosas, las estadísticas jamás están dadas en la realidad, sino que son construidas. Decimos que los datos estadísticos son construcciones sociales, en el mismo sentido en el que nos referimos, por ejemplo, a un edificio, que por construido no deja de ser real, producto de una amalgama de decisiones, acciones y materiales que intervienen en su construcción. Un dato estadístico es la síntesis de un complejo proceso, tanto técnico como político, que involucra una larga cadena de personas, prácticas y decisiones. Al igual que con un edificio, lo mismo ocurre con las estadísticas, según los materiales y el diseño que se elija, puede arrojar resultados de lo más disímiles.

El modo en que se mide un fenómeno social es uno entre muchos posibles. Allí hay decisiones, más o menos arbitrarias, más o menos sustentadas en consensos, pero siempre susceptibles de controversia. Esto no quiere decir que las estadísticas sean falsas, inútiles por tendenciosas o que no podamos tomarlas en serio para analizar o administrar la realidad. Pero muchas veces, en su uso cotidiano, tomamos las informaciones que arrojan como piezas de evidencia indiscutida, ignorando que son el producto de una construcción completa y parcial, útiles para generar una representación de la realidad, pero no la realidad misma. De hecho, pareciera ser que ese olvido es una condición necesaria para el funcionamiento social de las estadísticas, en cuanto les permite ganar autoridad y transformarse en referencias sólidas para el conjunto de la sociedad (1).

### Estadísticas y Estado

Esta arbitrariedad se revela con nitidez cuando pensamos en el origen esta-

tal de lo que llamamos *las estadísticas*, en plural, como disciplina que produce datos y clasificaciones (para diferenciarla de *la estadística*, en singular, como rama de la matemática). La etimología de la palabra está relacionada con el Estado (*status* en latín), en particular, con su necesidad de identificar, contar y clasificar (habitantes, soldados, ganado, territorios) como parte de un ejercicio de control y poder. Por eso, la producción de datos estadísticos es un acto de Estado. En Argentina, el Censo Nacional de Población de 1869 fue la primera gran cuantificación oficial que se hizo. Este conteo y caracterización de los habitantes del territorio se realizó durante la consolidación del régimen oligárquico posterior a la batalla de Pavón, lo que contribuye a entender por qué el operativo censal, entre otras cosas, tendió a invisibilizar a las poblaciones originarias y afrodescendientes(2). Este primer Censo, desarrollado durante la presidencia de Sarmiento, permitió conocer algunos aspectos de la educación del país: el 78% de la población adulta era analfabeta y sólo el 8% de los adolescentes de 12 a 17 años asistía a un establecimiento educativo (3). El inicio de las estadísticas sobre el sistema educativo puede datarse también hacia la segunda mitad del siglo XIX. En la primera Memoria enviada al Congreso de la Nación por parte del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública en 1863, se volcaban los datos de los pocos informes provinciales que había podido recolectar un Estado Nacional que todavía estaba en proceso de consolidación. Esta Memoria, que había sido elaborada a partir de información muy parcial y trabajosamente reunida por las autoridades nacionales, conte-

nía datos de escuelas, docentes y alumnos de sólo cuatro provincias.

### Nuevos usos

Desde la década de 1930, la creciente intervención del Estado en la economía y en la cuestión social fortaleció la idea de que era necesaria una planificación estatal de mediano plazo y que para ello, el conocimiento técnico, en particular las estadísticas, eran un insumo central. Desde mediados del siglo XX, las áreas de planeamiento educativo comenzaron a hacer un uso intensivo de las estadísticas para caracterizar la oferta educativa y programar su desarrollo. Como parte de una tendencia internacional, ese saber detallado y legítimo que son los datos estadísticos se ubicó en el corazón del conocimiento que produce y administra el Estado para gobernar el desarrollo de la educación.

La crisis de los Estados de bienestar en la década de 1980 generó las condiciones para la emergencia de un nuevo paradigma de gestión pública basado en la aplicación de algunos principios de la administración de empresas en el sector público. En ese marco, las estadísticas comenzaron a adquirir nuevos usos como instrumentos para la transparencia de las acciones de gobierno y como indicadores de impacto de las políticas públicas. En el sector educativo de nuestro país, esta transformación llegó en la década de 1990 en el marco de la reforma educativa que culminó con el proceso de transferencia de instituciones educativas a las provincias. En este escenario, el Estado Nacional dejó de ser un Estado educador, responsable de las escuelas del país, para pasar a ser un Estado evaluador (4), encargado de valorar si los resultados alcanzados por

los estudiantes de cada provincia respondían a los estándares establecidos como contenidos comunes a enseñar en todo el país. Para ello, en el año 1993, se instituyeron los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), evaluaciones estandarizadas que hoy sobreviven en la forma de la prueba Aprender.

En el corazón de este tipo de reforma están el desarrollo y el uso de la cuantificación como herramienta del gobierno de la educación en lo que se ha dado en llamar como la *sociedad de control*, una sociedad enfocada en el *rendimiento*, donde no importa tanto cómo enseñan las escuelas sino los resultados de ese proceso, medidos por evaluaciones estandarizadas. En este marco, tienden a perder importancia las estadísticas agregadas (por distrito, por provincia), algo clave para la clásica función de planeamiento, y empiezan a ganar relieve los datos por escuela, por docente y por alumno, aquellos que permiten evaluar a los agentes, someterlos a ciertos estándares y, a partir de ello, desarrollar incentivos para orientar conductas personales e institucionales.

### Evaluaciones estandarizadas

Una evaluación estandarizada es una prueba diseñada por técnicos y funcionarios de los ministerios de Educación nacionales y de organismos internacionales como OCDE o UNESCO. Son pruebas que se aplican de manera simultánea en todas las escuelas de una provincia o un país y que tienen un formato de *multiple choice*, donde los estudiantes deben seleccionar las respuestas correctas. Su objetivo principal es medir el desempeño de los estudiantes en un conjunto de saberes o competencias que las escuelas deberían enseñar de acuerdo a algún criterio que puede ser lo que prescribe el currículum escolar u otros criterios considerados por el organismo evaluador. Los resultados de las evaluaciones estandarizadas suelen presentarse como porcentaje de estudiantes que alcanzan o no un cierto nivel de desempeño, y son hoy la principal estadística según se desprende de los discursos dominantes que hacen foco en la *calidad educativa*.

El carácter hegemónico que ha adquirido este tipo de estadísticas educativas se explica por un clima cultural marcado por la sospecha y la desconfianza que se proyecta, no sólo hacia las altas esferas de la vida social (los funcionarios de gobierno, los CEO de las corporaciones), sino también hacia instancias cercanas a la vida cotidiana →

Marcelo Pombo, *Atardecer*, 1997 (Gentileza Museo Nacional de Bellas Artes)

→ na de las familias, como son las escuelas y sus equipos docentes. Desconfianza hacia la capacidad de la escuela para autorregular el proceso de enseñanza; pero desconfianza también hacia los diversos modos que las escuelas han tenido históricamente para llevar adelante la *rendición de cuentas* a las familias (reuniones de padres, cuaderno de comunicación, boletines de calificaciones, entre otros). En tiempos actuales, pareciera que la única forma posible de transparencia es la marca que cada escuela debe llevar a partir de su desempeño en una prueba estandarizada y del lugar que pueda obtener en una tabla de posiciones de instituciones educativas, en función de un simple y único indicador (5).

En un contexto de creciente mercantilización de las relaciones sociales, los puntajes que cada escuela obtiene en las evaluaciones tienden a ser postulados como medidas de la *calidad educativa* que debe conocer toda la sociedad para poder elegir la *mejor* escuela para sus hijos, olvidando que los resultados de esas evaluaciones no hablan fundamentalmente de lo que *hace la escuela*, sino de las características socioeconómicas de los alumnos que asisten a distintos tipos de escuelas. Esta confusión entre calidad y composición social de la escuela, sumada a la fascinación por los rankings (de productos, canciones y también escuelas), determina una visión unidimensional de las instituciones educativas, que sólo se jerarquizan como *más o menos*, en lugar de concebirlas de acuerdo a la especificidad de su proyecto educativo, el énfasis en algunos aspectos de la formación o el tipo de valores que apunta a promover.

### Ranking y medios

Más allá de los señalamientos críticos, tanto las evaluaciones como las estadísticas educativas, en general, son un

vehículo eficaz para llamar la atención sobre los problemas de la educación e introducir un tema en la agenda a partir de cierto tipo de evidencia. Sin embargo, hay que tener presente que un dato

## Un dato no construye un problema; lo hacen la política y la deliberación pública.

o una evidencia no construye un problema; es la política y la deliberación pública lo que antecede a la constitución de una simple situación social en un problema social, es decir, algo digno de ser objeto de atención de la comunidad y objetivo legítimo de políticas públicas. En la actualidad, la transformación de los problemas educativos en temas de debate público se despliega, en gran medida, a partir de la agenda que marcan algunos grandes medios de comunicación y que definen *aquello de lo que se habla* para el resto de los medios y redes sociales. Existen ciertas afinidades electivas entre los medios masivos de comunicación y las estadísticas, lo que parece obligar a los comunicadores a ubicar los datos estadísticos en el núcleo de las notas o en los titulares mismos (“*Sólo el 50% de alumnos entiende lo que lee...*”), una lógica comunicacional donde los rankings y los récords son objetos muy preciados. El uso de los datos estadísticos en las notas de prensa tiene una eficacia indiscutida a la hora de establecer una afirmación o descripción como *verdadera*, aun cuando no

se explicita la metodología o modo de construcción del indicador.

### Obsesión por el rendimiento

Opera con fuerza la idea de que vivimos en un mundo global, en el que todas las ciudades y países están interconectados. Un pequeño evento en un rincón del mundo puede tener grandes consecuencias en los centros de poder global. La competencia económica es intensa y el conocimiento se postula como la gran ventaja competitiva de las *economías*, aquello que les permite anticipar los cambios futuros y capacitar a sus recursos humanos para empleos que aún no existen. Esta descripción de escena es el marco conceptual que permite ubicar las evaluaciones estandarizadas como las principales y, muchas veces, únicas mediciones de la educación. El mundo global es competitivo y la competitividad de los países se genera desde la educación. Tenemos que saber si somos competitivos y si vamos a poder sobrevivir en el mundo de hoy. Por eso, tenemos que medir el desempeño de nuestros estudiantes con las evaluaciones nacionales y, más importante aun, con las internacionales como PISA, para saber si estamos generando adecuadamente esas competencias globales en nuestros recursos humanos. Los alumnos de cualquier país deben comparar su desempeño educativo con un estándar internacional que puede ser Finlandia, Singapur o Macao. El *rendimentismo* es el nombre que tiene este modo de concebir las relaciones sociales como organizadas por una competencia unidimensional y medible. Para esa concepción resulta no sólo legítimo sino de importancia principal comparar en el mismo ranking educativo a países tan distintos, porque todos participan de una dimensión común que los hace iguales y comparables: el mercado global. En la medida en que no podemos elaborar como sociedad una crítica a estos supuestos del mundo global en que vivimos, será imposible asignar a la educación otros propósi-

tos que no sean sólo los de formar recursos humanos con competencias globales; en la medida en que no avancemos en concebir otros propósitos para el acto de enseñar y aprender, las evaluaciones educativas seguirán siendo sólo evaluaciones de *performance* o rendimiento para la construcción de rankings, en lugar de abrirse para ser un modo de conocimiento más (entre otros posibles) sobre la educación. ■

1. Para ampliar este análisis de las estadísticas como construcciones sociales, véase Daniel, Claudia, *Números públicos. Las estadísticas en Argentina, 1990-2010*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.
2. Los censos de población son instrumentos clave en el proceso de constitución de la conciencia que un país tiene de sí. Sobre este punto se sugiere ver: Otero, Hernán, *Estadística y Nación. Una historia conceptual del pensamiento censal en la Argentina moderna, 1896-1914*, Buenos Aires, Prometeo, 2006; y Ocoró Loango, Anny, La visibilización estadística de los afrodescendientes en la Argentina en perspectiva histórica”, en revista *Trama*, Año 7, Nº 7, 2016.
3. Bottinelli, Leandro y Sleiman, Cecilia, “¿Uno de cada o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso de la escuela secundaria”, en *El Observador*, dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE, Nº 2, Gonet, diciembre de 2014.
4. Sobre este cambio en las funciones del Estado en educación, véase Tenti Fanfani, Emilio, “Del Estado educador al Estado evaluador”, en *Revista Educar* en Córdoba, Nº 32. Córdoba, diciembre de 2015.
5. El 1º de marzo de 2018, en el Discurso de Apertura de las Sesiones Ordinarias del Congreso de la Nación, el presidente Mauricio Macri anunció la remisión de un proyecto de ley destinado a impulsar la difusión de los resultados de la evaluación Aprender de cada escuela bajo un formato de ranking o “tabla de posiciones” (tal la expresión utilizada en los fundamentos del proyecto), con el objetivo de promover “la transparencia y la calidad educativa”. Para más información, véase la gacetilla del Observatorio Educativo de UNIPE *Sobre la utilidad y pertinencia de los rankings de escuelas basados en resultados educativos* (observatorio.unipe.edu.ar).

\*Integrado por los investigadores Leandro Bottinelli (director), Emilio Tenti Fanfani, Cecilia Sleiman, Claudia Daniel, María Eugenia Grandoli y Julia Pasin.

GARY ANDERSON,  
INVESTIGADOR DE LA UNIVERSIDAD DE NUEVA YORK

# Manipulación y resultados no intencionados

por Diego Herrera\*

A mediados del siglo XIX, el Estado inglés diseñó un sistema de pago a sus docentes que estaba atado al desempeño alcanzado por los alumnos. Todavía no se aplicaban exámenes estandarizados, pero el control lo ejercían inspectores que iban a observar las clases. “Algunos docentes les decían a sus estudiantes que, si sabían la respuesta, levantarían la mano derecha y, si no la sabían, la izquierda. Parecía que todos los chicos sabían la respuesta, pero el docente sabía a cuál elegir”, relata el doctor en Educación Gary Anderson. Esta anécdota, de acuerdo con este profesor e investigador de la Universidad de Nueva York, ilustra que la manipulación es un problema inherente a cualquier tipo de evaluación de alta consecuencia, es decir aquella cuyos resultados influyen en los montos de salarios o se expresan a través de rankings de escuelas. “Un problema fundamental de estas mediciones –explica– es lo que se conoce como Ley de Campbell. Ronald Campbell era un científico social norteamericano que demostró que cuanto más se utiliza el examen como mecanismo de control, más se distorsiona la realidad: los evaluados tienden a manipular la situación con tal de sacar mejor puntaje”.

Anderson, que está dedicado a la investigación en el campo de la política educativa, también provee ejemplos actuales de distorsión de los resultados: “Como en EE. UU. los exámenes de alta consecuencia se aplican solo para Matemática y Lengua, el director puede decidir que se enseñe menos Ciencias Naturales, menos Ciencias Sociales, menos Arte y Música. Esto es lo que llamamos resultados no intencionados, que son provocados por incentivos perversos.” También existen límites inherentes a los instrumentos de medición: “Un problema esencial es que algunas cosas pueden medirse y otras no –sostiene–. Entonces, las cosas que no son fácilmente medibles quedan en la oscuridad y las cosas medibles no son necesariamente las más importantes”.

Otro problema de este tipo de evaluaciones es que miden resultados, pero no logran captar procesos. “Hay exámenes más sofisticados capaces de medir procesos –observa el investigador–. Por ejemplo, en las ciencias hay ciertos exámenes en los que el alumno tiene que hacer un experimento en el laboratorio y, basado en lo que hizo, contestar algunas preguntas estandarizadas sobre lo que entendió. Pero esos exámenes tienden a ser mucho más caros.” Debido a un tema de costos, entonces, se terminan aplicando exámenes bastante más rudimentarios.

“Sabemos que el impacto que tiene la escuela en los resultados de las evaluaciones es entre un 20 y un 30%. El resto

depende de factores extraescolares”, argumenta Anderson. Por eso, es necesario sopesar otros factores, como los niveles de pobreza y el acceso a la salud pública. “La rendición de cuentas (*accountability*) –propone– no debería recaer solo en la escuela, sino también en la municipalidad, la provincia y el Estado. Cada uno de estos actores tiene que rendir cuentas sobre cómo apoya a los chicos.” De esta manera, perdería sustento el hábito de culpar a la escuela por los problemas socioeconómicos. “Los índices de pobreza –dice– no pueden adjudicarse a la escuela. El problema es que la escuela siempre ha sido el chivo expiatorio de la economía.” Sin embargo, desde los propios sectores educativos suele alimentarse ese razonamiento: “A veces terminamos apoyando este discurso porque es una manera de convencer al Estado de que nos dé plata. Entonces nos conviene esa narrativa, aunque sea falsa”.

En Estados Unidos hay un recorrido de cuarenta años por los caminos de los exámenes estandarizados. Uno de los efectos más negativos está provocado por la publicación de rankings, tanto de escuelas como de universidades. “Hay un vínculo entre la medición y la mercantilización de las escuelas –plantea el investigador–. En casi todos los distritos escolares de EE. UU., las escuelas compiten entre sí por los estudiantes. Incluso, en algunos estados el dinero del gobierno no va directamente a la escuela, sino a la familia que luego elige qué escuela pagar. Estamos frente a un discurso que trata de convertir la educación en mercado y al ciudadano en consumidor”. Este tipo de discursos que prometen “calidad” y “transparencia”, según Anderson, tienen una amplia llegada a la población: “Todos estamos acostumbrados a comprar cosas y pensarlos como consumidores. Entonces hay cierta lógica que se puede transferir al campo educativo”.

El investigador tiene un particular interés por la realidad educativa latinoamericana. De hecho, recibió dos becas Fulbright para desarrollar investigaciones en México y Argentina. Con respecto a la situación de nuestro país, considera que sería un grave error que se adoptara el modelo estadounidense: “Argentina ha resistido esas tendencias en el pasado, incluso en la década de 1990. En el actual contexto, tal vez haya nuevas presiones del Banco Mundial y de los sospechosos de siempre”. Para Anderson, la evidencia es clara: “Las mediciones realizadas en EE. UU. no funcionan para mejorar las escuelas y son una amenaza a la democracia”. En cambio, propone: “Invertir en educación, alzar el estatus de los docentes y pagarles bien es la mejor estrategia”. ■

\*Licenciado en Ciencias de la Comunicación e integrante del equipo editorial de UNICEF.

ELENA DURO, SECRETARIA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

# “El ranking no es un proyecto del Ministerio”

“No tenemos una concepción punitiva de la evaluación. Se evalúa para fortalecer, mejorar y apoyar a los maestros, a las escuelas y a los chicos”, afirma Elena Duro, secretaria de Evaluación Educativa de la Nación. La funcionaria también fue directora provincial de Planeamiento Educativo en la provincia de Buenos Aires y trabajó como especialista en el nivel secundario para UNICEF Argentina.

## ¿Para qué sirven las evaluaciones Aprender?

El sentido de la evaluación es detectar fortalezas y vacancias para tomar decisiones en función de esa información. Por ejemplo, hace muchos años que los operativos nacionales de evaluación muestran que hay un déficit en los desempeños en Matemática. Los maestros y los profesores nos decían que no terminan de cumplir el plan de estudios y, a su vez, los jóvenes comunicaban que no entendían. El Ministerio de Educación, junto con los 24 ministros en el seno del Consejo Federal de Educación, decidió repensar una nueva modalidad de la Matemática y replantear la formación docente inicial y continua.

## ¿Las evaluaciones estandarizadas no contemplan particularidades?

Una evaluación estandarizada siempre es un recorte de realidades complejas. Lo que permite, y por eso se utiliza en todos los países del mundo, es obtener un panorama del sistema educativo en cuanto al logro de ciertas capacidades de aprendizaje. Sin embargo, se combina con cuestionarios complementarios que se les aplican a los estudiantes, a los docentes y a los directivos. En 2017, por primera vez en una prueba estandarizada, obtuvimos información con un enfoque de equidad, es decir, sobre cómo se daban los aprendizajes en las poblaciones más vulnerables. Por ejemplo, contemplamos a los jóvenes que trabajan, las situaciones de paternidad, maternidad y embarazo adolescente, y a los estudiantes que se autorreconocen como indígenas o migrantes. Por otro lado, el año pasado se tomó en cuarto grado una prueba complementaria de producción de textos. No solo estamos abocados a hacer pruebas de preguntas cerradas, sino que también evaluamos con preguntas abiertas y con producciones de los chicos.

## ¿Qué incidencia tienen los factores extraescolares en los resultados?

Sin duda, intervienen. Aprender muestra los resultados en clave de contexto como nunca antes. No solo tomamos la condición económica del estudiante sino también el contexto del territorio en el que está la escuela. Sin embargo, el hecho de que tenemos miles de escuelas que sortean estos factores de contexto y logran altos desempeños nos mues-

tra que hacen la diferencia cuando funcionan de manera articulada con la comunidad.

## ¿Cómo vuelve a las escuelas la información recolectada?

Fortalecimos la devolución en tiempo con un reporte muy sustantivo que acompañamos de un documento con recomendaciones didácticas. Compartimos los datos de eficiencia interna de la escuela, de desempeño de los estudiantes, el clima educativo, lo que piensan los chicos respecto de distintos temas, etc. Este reporte le permite ver a la escuela cómo está posicionada con respecto a un conjunto de escuelas similares a ella y se utiliza en distintas acciones que las provincias están llevando a cabo.

## A partir de esos reportes, ¿también se corresponsabilizan otros sectores del Estado? Por ejemplo, la intermitencia con que un chico va a la escuela se puede deber a que tiene que cuidar hermanos porque su familia no consiguió vacantes en los jardines de la zona.

Totalmente. A través de Aprender, supimos que el 21% de los chicos que llegan a quinto año están en situación laboral. Hay un montón de chicos que no llegan a quinto año y que seguramente se fueron porque estaban ya insertos en actividades laborales. Estas actividades pueden ser de cuidado de hermanos, en el sector informal e, incluso, en el sector formal. Hay un tema que se está trabajando junto con el Ministerio de Trabajo: hay una franja etaria que demanda conocimiento respecto del trabajo adolescente protegido. Por otro lado, estamos dando información a cada una de las escuelas y a las provincias para que estén alertas a estas situaciones. Es una tarea que hay que hacer entre distintos sectores del Estado y con política social, tanto a nivel nacional como provincial. Pero también la escuela debe poner esos temas en la agenda de trabajo con las familias.

## ¿Cuál es su opinión sobre la prueba PISA?

Esa prueba muestra que hay países de la región que con políticas activas han mejorado los desempeños de los jóvenes en los últimos años y es interesante aprender de ellos. Pero hay que considerar que también es un recorte de la realidad –mucho más que un censo– y por eso todos los países tenemos evaluaciones nacionales. Cuando no nos miramos con otros países de la región, los pisos de los que partimos son muy diferentes y esas comparaciones no cobran sentido.

## ¿Se publicará un ranking educativo? Los gremios fueron convocados a la Cámara de Diputados para debatir esa posibilidad.

Ese no es un proyecto del Ministerio Nacional de Educación y no estamos participando de esos debates. ■

D.H.

DANIEL DI BÁRTOLO, GREMIALISTA

## “Se instaló una obsesión evaluadora”

“Los trabajadores de la educación no estamos en contra de ser evaluados ni queremos erradicar la evaluación: la consideramos parte del proceso educativo y queremos protagonizarla”, afirma Daniel Di Bárto, que desde hace 20 años es secretario de Educación del Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP).

### ¿Cuál es la postura de SADOP sobre los operativos de evaluación que se desarrollan en la actualidad?

Nos hemos manifestado críticamente con relación a las pruebas estandarizadas, tanto las pruebas internacionales PISA como las pruebas nacionales (durante la gestión anterior fue el Operativo Nacional de Evaluación, y en la actualidad, el operativo Aprender). En primer lugar, recortan el concepto de enseñanza. La enseñanza, y por lo tanto el aprendizaje, se compone de tres grandes dimensiones: los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Estas pruebas solo miden conocimientos, y lo hacen solo en cuatro áreas (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales) y en determinados niveles de graduación de la enseñanza. Las evaluaciones, además, deberían partir de la realidad de cada una de las instituciones y de los ambientes geohistóricos en los cuales se produce el hecho educativo.

### ¿Tienen alguna propuesta alternativa?

En el marco del acuerdo paritario nacional del 29 de noviembre de 2013, firmamos un documento denominado “Evaluación institucional y participativa”. Allí definimos los criterios y los enfoques que debería contener la evaluación para ser validada por los trabajadores. Estas pruebas no deben ser estandarizadas y el sujeto de la evaluación no es el alumno individual sino la unidad escuela. La evaluación debería centrarse en el proceso que desarrolla cada institución en un ámbito escolar, y en ese ámbito están incluidos alumnos, docentes, padres y comunidad. No

se puede dar un único instrumento porque hay tantos instrumentos como unidades escolares.

### ¿Se responsabiliza por los resultados obtenidos en las evaluaciones?

Venimos trabajando mucho sobre lo que hemos denominado la “obsesión evaluadora”, que se ha instalado en Argentina sobre todo a partir del siglo XXI. Comenzó a instalarse la idea de que los chicos no aprendían a pesar de que se había incrementado la inversión educativa. Entonces, se culpaba al docente porque faltaba, no estaba bien preparado, no dictaba bien los contenidos o tenía contenidos desactualizados. Es decir, se fue montando una operación gigantesca que responsabilizó al docente. Además, esto se hizo sobre la base de una evaluación focalizada y sesgada que no abarca al conjunto de los factores exógenos y endógenos que inciden en el proceso de aprendizaje.

### ¿Las pruebas PISA afectan la autonomía educativa de los países?

No tengo la menor duda. Vienen de la mano de los organismos multilaterales de crédito, que financian procesos educativos en los países emergentes. Es llamativo que los sistemas que son propugnados como modelos (por ejemplo, Finlandia) no responsabilizan al docente. Al contrario, lo ubican en el centro de lo que yo llamaría el proyecto educativo.

### ¿Temen que se publique un ranking educativo?

Es una propuesta concreta de este gobierno. En mayo, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación discutió un proyecto del diputado José Luis Riccardo –el presidente de la Comisión– y de la diputada Karina Banfi, cuyo objetivo es reformar el Artículo 97 de la LEN para establecer un ranking de escuelas basado en la individualización del docente, el alumno y la escuela. ■

D.H.

JAVIER IRIARTE Y NÉSTOR REBECCHI, DIRECTIVOS DE LA EEM Nº 2 DE BARRACAS

## “La escuela no es el único responsable”

La información que recolecta el Estado puede servir para el diseño de políticas educativas. Las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, fundadas en el marco del Programa Deserción Cero, parecen ser un ejemplo en ese sentido. “En 2003 –recuerda Javier Iriarte, vicedirector de la Escuela de Enseñanza Media (E.E.M.) Nº 2 de Barracas–, el Gobierno de la Ciudad realizó un relevamiento y observó que 16.000 pibes entre 16 y 18 años estaban fuera de la escuela secundaria. Estos jóvenes eran demasiado grandes para empezar primer año en una escuela común y demasiado chicos para una de adultos.” Para este público están pensadas las ocho instituciones de reingreso: proponen asistencia por materia, una caja curricular reducida y el seguimiento individualizado de las trayectorias escolares.

“En esta escuela, dadas sus particularidades, no se aplican ni las pruebas PISA ni el operativo Aprender”, dice su director, Néstor Rebecchi. Este hecho, reflexiona, demuestra los límites de las pruebas estandarizadas para aprehender realidades educativas heterogéneas. Las evaluaciones como PISA, sostiene el directivo, no comparan escenarios uniformes: “En Argentina la escuela secundaria es obligatoria desde 2006 y se la compara con otra que quizá tiene 30 años de obligatoriedad, o con países donde este nivel aún no es obligatorio. Se ponen en relación escuelas de doble jornada con otras de jornada simple. La cuestión metodológica no cierra.”

Rebecchi también advierte sobre la dificultad de las pruebas estandarizadas para dar cuenta de procesos: “En el último operativo Aprender hubo una mejora en el área de Lengua. El macrismo puede adjudicarse esa mejora, pero el kirchnerismo, a su vez, podría decir que es fruto de un proceso iniciado hace años”. Por

otra parte, el director considera que se pretende comparar los resultados de la educación pública con los de la privada para desprestigiar a las instituciones del Estado. De esta manera, argumenta, no se consideran factores extraescolares que influyen en los procesos educativos: “Hay que dejar de comparar lo público y lo privado para comparar niveles socioeconómicos. Cuando la población comparada comparte el nivel socioeconómico, los resultados en las escuelas públicas y privadas son semejantes”.

Iriarte plantea que “las escuelas están aprendiendo a trabajar con otras organizaciones no escolares para atender a la diversidad de la comunidad con la que se vincula”. Y Rebecchi agrega: “Para abordar a un joven en tanto sujeto de derechos, la escuela necesita trabajar en red. En este momento, hay profesionales del Hospital Argerich en un aula dando un taller de sexualidad. Trabajamos con comedores, hogares sustitutos y con la Defensoría”. Estas formas de labor, de acuerdo con ambos directivos, demuestran que la escuela no es el único agente responsable de los resultados de las políticas educativas. Afirma Iriarte: “Hay otros derechos que colaboran para que el chico o la chica esté en la escuela”.

En lugar de las evaluaciones estandarizadas, Rebecchi cree que sería deseable que existiera un tiempo pago de trabajo para que cada escuela sistematice sus prácticas y pueda compartirlas: “Así se construiría un conocimiento que podría generalizarse”. Iriarte, a su vez, defiende los espacios de encuentro para conocer experiencias pedagógicas de otros: “El año pasado, a raíz de los paros, se quitaron las jornadas de mejora institucional. Esas son, justamente, las instancias de encuentro que tenemos para evaluar el trabajo de la escuela y aprender de los demás docentes”. ■

D.H.

Pensamiento rioplatense e integración:

Un diálogo entre *Corillas*

unipe

Universidad  
Pedagógica  
Nacional

## CONCURSO INTERNACIONAL SOBRE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA, INTELLECTUAL Y POLÍTICA DE ALDO FERRER



Fecha límite para la presentación de trabajos:  
30 DE SEPTIEMBRE DE 2018

Más info: [concurso.aldo.ferrer@unipe.edu.ar](mailto:concurso.aldo.ferrer@unipe.edu.ar)  
Bases y condiciones: [www.unipe.edu.ar](http://www.unipe.edu.ar)

1° PREMIO \$ 10000

2° PREMIO \$ 7000

3° PREMIO \$ 5000

(\*LOS PREMIOS SON EN PESOS ARGENTINOS)

Auspician:



### Staff

UNIFE: Universidad  
Pedagógica Nacional

Rector  
Adrián Cannellotto

Vicerrector  
Carlos G.A. Rodríguez

### Editorial Universitaria

Directora editorial  
María Teresa D'Meza

Editor de *La educación en debate*  
Diego Rosemberg

Redactor  
Diego Herrera