

La educación en debate

#25

septiembre 2014

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

¿Para qué sirven las pruebas PISA?

por Leandro Bottinelli y Cecilia Sleiman*

Desde el 2000, y cada tres años, se instrumentan las pruebas PISA (por su sigla en inglés: Programme for International Student Assessment) (1) en más de 60 países. La iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) tiene como objetivo evaluar, de manera comparada, los sistemas educativos de los países utilizando como instrumento principal una prueba en la que los estudiantes de 15 años deben resolver problemas de matemática, lengua y ciencias. PISA no evalúa los conocimientos de los estudiantes en sentido estricto sino su capacidad para solucionar ciertos ejercicios con la aplicación de esos conocimientos. Esta característica la diferencia de otras evaluaciones como el TERCE (2), de UNESCO, o las pruebas oficiales ONE (3), implementadas por el Ministerio de Educación de la Nación, que ponen el foco en la evaluación de los aprendizajes tomando como referencia los diseños curriculares y no competencias globales que se supone deben manejar los jóvenes luego de su paso por la escolaridad obligatoria.

PISA es un programa de investigación sistemático sobre educación comparada. Pero, en realidad, el aspecto que se ha vuelto más sustantivo de la prueba es la difusión masiva de resultados a través de un *ranking* replicado en medios de prensa y redes sociales, que se construye a partir de los puntajes obtenidos por los estudiantes de cada país.

En promedio, los estudiantes de la OCDE obtienen 500 puntos. En esta escala, los conocimientos recibidos en cada año de escolaridad deberían equivaler a 41 puntos. Es decir, en promedio, los adolescentes evaluados en las PISA habrían recibido conocimientos correspondientes a 12 años de escolaridad.

Argentina se ubica, en todas las mediciones y disciplinas, un poco por debajo de las 400 unidades, casi “dos años y me-

dio menos de conocimientos” respecto del promedio. La evolución del puntaje de nuestro país muestra un descenso entre 2000 y 2006 (Argentina no participó en la medición de 2003) y una recuperación en 2009, que no alcanzó para igualar el puntaje del año 2000. En 2012 se mantuvieron los resultados alcanzados en 2009.

Ranking atractivo

La prueba PISA es, ante todo, eficaz. La iniciativa se ha posicionado de manera creciente como una referencia del debate educativo difícil de desconocer. Parte de ese éxito comunicacional se lo debe a la utilización del *ranking* de países, una herramienta tan impactante como limitada y sesgada de la realidad que intenta caracterizar.

Los *rankings* han ganado espacio en los debates públicos. Son una forma efectiva para comunicar a audiencias no especializadas, características de campos temáticos o disciplinarios específicos que, de otro modo, resultarían demasiado abstractas y lejanas. El *ranking* acerca, interpela a todos; compara y ordena. En lugar de aportar cifras sobre diversos aspectos de una realidad compleja, un *ranking* resume esa diversidad a partir de algunos criterios y luego ofrece una jerarquización de los objetos. Les da cierto sentido a los datos al transformarlos en información. De no ser así, el usuario no especializado no tendría otras referencias para saber si una cifra es alta o baja: cualquier cosa sabe que estar en el *top five* de un *ranking* es bueno; pocos, si una sobreedad escolar de 15% es alta o baja. La tabla de posiciones ofrece datos ya digeridos aunque el usuario no sepa cómo ni quién hizo la digestión. He allí la fortaleza y también la debilidad de los *rankings*, ya que se prestan a las manipulaciones más antojadizas.

Un *ranking* educativo de países puede elaborarse a partir de cualquier indicador como, por ejemplo, una tasa de analfabetismo, un porcentaje de escolarización

o un promedio de estudiantes por maestro. Otorgar la mayor importancia dentro del debate educativo a una comparación de países ordenados según competencias globales por sobre otras formas posibles, obedece no únicamente a una estrategia de comunicación sino también a una manera de entender el sentido de la educación, en la que la competitividad global de

Argentina bajó su puntaje de 2000 a 2006. Se recuperó en 2009, sin llegar a los valores del 2000. En 2012, se mantuvo.

las economías es pensada como el objetivo fundamental de los sistemas educativos. Aquí es necesario llamar la atención sobre el riesgo de un *ranking* como el de PISA: puede ser útil para concitar la atención de un público masivo sobre un cierto problema como, por ejemplo, los niveles de aprendizaje de los sistemas educativos; pero es un camino sin salida si el debate se instala de un modo tal que luego las políticas públicas terminan organizándose para mejorar la posición en la escala de países, relegando otros fines deseables de la educación que se expresan en una diversidad de indicadores.

Análisis genuinos

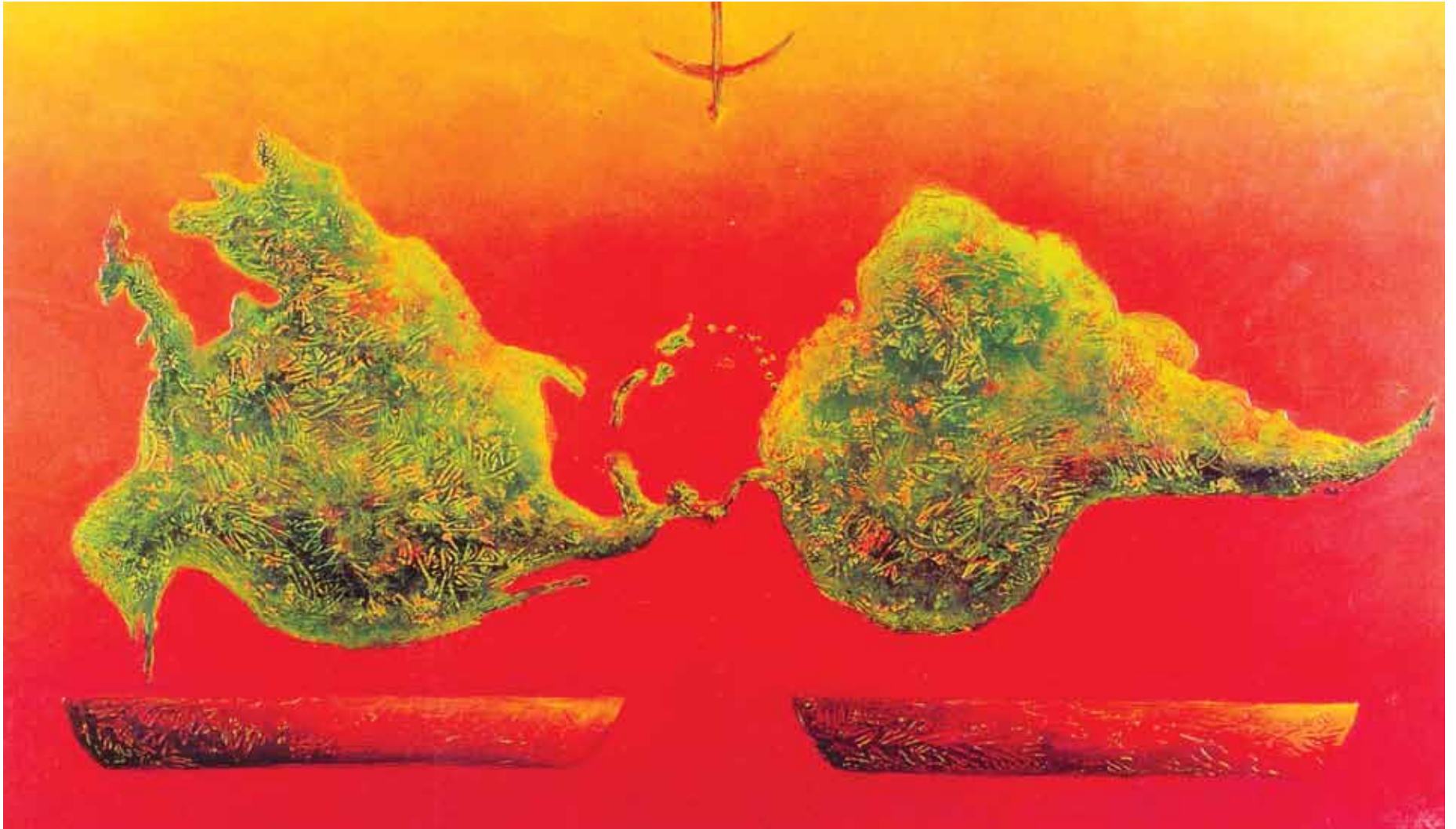
La difusión de los resultados PISA que se realiza trienalmente genera gran expectativa entre gobiernos, especialistas en educación y medios de prensa. Sus titulares tienden a resaltar que tal o cual país “cae”

o “sube” en el *ranking* o que el puesto alcanzado está por encima o por debajo de lo esperado según cierto criterio a veces explícito (el PIB per cápita, la inversión educativa) y otras implícito o sugerido (un hipotético glorioso pasado educativo).

La comunicación de los resultados viene de la mano de explicaciones o columnas de opinión que apuestan a dar cuenta de lo observado en la tabla de países. Luego de esos primeros días de alta presencia del tema en la agenda, se desarrollan otros análisis en medios especializados que resultan más fructíferos gracias a que van más allá del *ranking* y tienen en cuenta información adicional como la dispersión de los resultados, su asociación con otras variables y los contextos aportados por docentes y directivos. Evidentemente, cuando se analizan los resultados de las pruebas con relación a otros indicadores –incluso provenientes de distintas fuentes estadísticas o de diagnósticos cualitativos–, el cuadro que se puede construir de la realidad educativa de un país es más genuino y cercano a la realidad. Desafortunadamente este tipo de lecturas es poco frecuente en nuestro medio; menos habituales aún son los abordajes que se aventuran más allá de los resultados para tematizar las limitaciones conceptuales y metodológicas de la prueba PISA.

Termómetro falaz

La prueba PISA ha recibido críticas desde diversos sectores académicos, gremiales y gubernamentales. Un primer señalamiento apunta a los objetivos predominantemente económicos que persigue la OCDE y, en cuyo marco, debe comprenderse el sentido de la prueba. Debido a su concepción economicista, se señala que la iniciativa de este organismo va contra una concepción educativa integral, en la que también se debe incluir su contribución a la ciudadanía, la paz y la democracia. Otra crítica apunta a la concepción globalizadora de la prueba, según la cual cualquier país del mundo debe comparar, sin mediaciones, las capacidades de su población con las de los países más competitivos como, por ejemplo, los del Sudeste Asiático. Existe también un cuestionamiento a los sesgos socio-culturales de los ítems de las pruebas. Un problema práctico sobre el rendimiento de un automóvil podría ser resuelto con mayor naturalidad por los adolescentes de los países donde la industria y la cultura del automóvil tienen cien años de historia que por aquellos cuyas familias nunca accedieron a este tipo de vehículos. No se trata entonces sólo de la facultad de aplicar conocimientos de matemática o física para resolver un ejer- →

Nicolás García Urriburu, *Ni arriba ni abajo*, 1993 (Gentileza Museo Nacional de Bellas Artes)

→ cicio, sino también de la mayor familiaridad que tiene un problema en ciertos contextos culturales y nacionales.

Todas estas críticas son legítimas pero admiten también contraargumentos. Es importante organizar los sistemas educativos para que, entre sus objetivos principales, se encuentren el desarrollo económico y la competitividad de la economía, por lo que medir competencias en este sentido es necesario. Es posible y útil compararse con otros países, aun cuando sean muy distintos, si se tienen en consideración las diferencias y los objetivos de dicha comparación. Es legítimo, también, plantear problemas en las pruebas que refieran a ciertas situaciones culturales no universales pero que, progresivamente, van siendo patrimonio de más y más países. No obstante, en todos los casos, siempre es necesario contextualizar las interpretaciones, algo no muy frecuente en los sesgados análisis que circulan en torno a los resultados de PISA no sólo en Argentina, sino en muchos de los países que participan en la prueba.

Polémica bienvenida

Antes de la difusión de los resultados de la última edición de PISA en 2012, los ministros de Educación de los países del MERCOSUR hicieron pública una carta dirigida al director de la prueba en la que señalaban algunas de las dificultades que observaban en la iniciativa, como por ejemplo, la comparación directa de resultados entre jóvenes que asisten a diferentes años del secundario. Recientemente, un colectivo de más de 80 académicos de algunos de los países que integran la OCDE también difundieron una carta dirigida a las autoridades de PISA en la que denunciaban el impacto negativo que está teniendo la iniciativa al señalar, entre otros aspectos, que muchos países están ajustando sus sistemas educativos sólo en función de mejorar en el *ranking*.

Más allá de los cuestionamientos internacionales que existen sobre PISA, se debe tener en cuenta que en Argentina se

han utilizado poco los resultados de las pruebas como insumo para comprender mejor lo que pasa en las escuelas, y eso aplica tanto para las evaluaciones de OCDE, como para las de UNESCO o las oficiales. El hecho podría entenderse por una falta de conocimiento o difusión de estos instrumentos. Pero también por un cierto halo de desconfianza que rodea a este tipo de abordajes. En algunos casos ello se explica por un pecado original de las pruebas en nuestro país: fueron introducidas a comienzos de los noventa como estrategia de control central, en un contexto de ajuste estructural y descentralización educativa, lo que hizo que buena parte de los actores del sistema las visualizaran como un aspecto inherente al proceso de reestructuración regresiva de la educación, de fuerte carácter tecnocrático y con una limitada participación de los actores. La desconfianza está basada además en el carácter exclusivamente cuantitativo de este tipo de abordajes. Mientras en el sistema educativo la mayor parte de los procesos consiste en interacciones personales, el cifrado de esta realidad a partir de la estadística se ofrece como algo ajeno, de un excesivo nivel de abstracción y generalidad respecto de la práctica cotidiana de los actores. Existe una distancia entre ambos tipos de concepciones que no ha sido suficientemente trabajada. Nos falta una pedagogía de las pruebas estandarizadas (y de las estadísticas educativas en general) que permita superar la desconfianza y el sentimiento de ajenidad de estas herramientas para incorporarlas como un insumo más a la reflexión y práctica de los equipos de trabajo de las escuelas.

Las cartas de los ministros de Educación del MERCOSUR o de los académicos de los países centrales no son sino la expresión de una polémica más amplia sobre la validez, alcances y limitaciones de PISA. Este debate es un terreno fértil para que la sociedad y los actores del sistema puedan ejercer la crítica sobre este tipo de instrumentos, incidir en el curso futuro de su desarrollo e incorporarlos eficazmente

en la práctica educativa. Las pruebas estandarizadas de aprendizaje o habilidades son herramientas sumamente valiosas para echar luz sobre algunos aspectos clave de la educación ya que contribuyen a identificar el grado en que los estudiantes van desarrollando efectivamente aprendizajes en ciertos campos o disciplinas. Pero, así como por sí solos los resultados de las pruebas generan un visión muy parcial de lo que pasa en las escuelas, tampoco es viable una estrategia de evaluación del desempeño del sistema educativo que no cuente con la participación de los actores que hacen la educación todos los días.

Para que estas evaluaciones puedan contribuir a la mejora de los sistemas educativos hace falta, en primer lugar, abandonar la obsesión por los *rankings* de la que dan cuenta algunos discursos públicos sobre educación. Se debe considerar también que los aprendizajes, u otro tipo de resultados educativos, no pueden compararse de manera directa o lineal: existen ajustes que siempre son necesarios para las comparaciones y que se realizan, en muchos casos, teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, las diferencias socioculturales entre países o las definiciones curriculares que cada uno adoptó sobe-

ranamente para sí. También es necesario recordar que los promedios son sólo una parte –muchas veces engañosa– de la realidad: en todos los indicadores que se analizan en educación es imprescindible también conocer la dispersión, es decir, la diferencia entre aquellos a los que les va “mejor” y “peor” (sean estudiantes, escuelas, provincias), así como monitorear su evolución para comprobar si las brechas se reducen o amplían. Por otra parte, cualquier evaluación debe considerar siempre los puntos de partida, lo que implica determinar los resultados alcanzados en función de la situación original, para poder pensar mejoras en contexto.

Es muy probable que la prueba PISA tal y como se la ha concebido, y debido a la manera en que se ha ido instalando en el debate público, no pueda cumplir con muchos de estos requisitos que se postulan aquí como deseables para la evaluación de la educación. Eso no significa que no puedan considerarse sus resultados como insumo para un mayor conocimiento de lo que pasa en las aulas y con la educación en nuestro país con relación a otros. Para que ello sea posible habrá que recordar que los resultados de una medición no equivalen a la “calidad de la educación”, algo que buena parte de los análisis que se observan en la prensa pasa por alto. En cualquier caso, y para compensar el desequilibrio que la omnipresencia de la prueba PISA ha generado, sería deseable fortalecer y dar mayor visibilidad a los sistemas de evaluación de aprendizajes nacionales y también regionales como alternativas en convivencia con la prueba que realiza la OCDE trienalmente. ■

Vara

“Me parece muy difícil medir la calidad educativa desde un lugar estandarizado. Los grandes operativos de evaluación, como la prueba PISA, no me gustan. Existe la idea de que se puede medir a todos por igual, pero no sé hasta qué punto se puede comparar a un chico del Chaco con uno de Buenos Aires. ¿Cuál va a ser la vara con la cual vas a medir?” (Virginia Guimard, orientadora social en la Escuela Media N° 7 de Tigre)

1. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes.

2. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2013) implementado por UNESCO en países de América Latina y el Caribe.

3. Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa.

*Integrantes del Observatorio Educativo de la UNIPE.

MARISA DÍAZ,
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN

Evaluar para formar

por Diego Herrera*

“Sería importante tener en cuenta el contexto en que las poblaciones desarrollan su proceso escolar y cambiar el modo de comunicar los resultados de las pruebas PISA para evitar la estigmatización de un país o de una población en tanto se acerca o se aleja de lo que se considera una media deseable”, reflexiona Marisa Díaz. La subsecretaria de Planeamiento Educativo de la Nación es pedagoga y se ha especializado en la formación de docentes de nivel secundario y superior. Tiene una larga trayectoria en la gestión pública: fue ministra de Educación en La Rioja, estuvo a cargo del Área de Desarrollo Institucional del Instituto Nacional de Formación Docente y encabezó la Dirección Nacional de Gestión Educativa.

¿Qué importancia tienen los resultados de las pruebas PISA? ¿Dan cuenta de la calidad educativa?

Desde la posición de Argentina, toda acción evaluativa debe ser formativa y no punitiva, pero además debe permitir el fortalecimiento y la mejora progresiva del sistema educativo en general, de las instituciones y, en particular, de los procesos que transcurren en las aulas. En ese marco de análisis, PISA es un instrumento que otorga una información específica que interpretamos en la medida en que sume para una escuela más justa, más democrática y más igualitaria para todos. Para nosotros, pensar en calidad educativa es pensar en la relación entre inclusión e igualdad, entre la escuela y la construcción de ciudadanía.

¿Cuáles de las dimensiones que miden estas pruebas han sido útiles a las políticas educativas?

Hay que entender que éste es un instrumento supranacional que no se ata a ningún currículum ni plan de estudios de los países intervinientes, sino a una definición más global de competencias para un mundo laboral también global. Nos ha resultado de interés la naturaleza técnica de esos instrumentos, el modo en que problematizan las competencias y que se presentan los saberes para la indagación de manera integrada.

¿Existe el riesgo de que este tipo de pruebas lleve a entrenar a los actores del sistema educativo para obtener un indicador?

Puede suceder que alguna administración del sistema educativo pien-

se que encuentra una solución en la adaptación, más que en un entrenamiento, de la propuesta curricular a esta formación para ciertas competencias promovidas desde la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). El resguardo ante este riesgo es tener claro en qué aporta este estudio y que quienes deciden sobre el sistema educativo son los gobiernos.

¿Por qué los resultados de la UNESCO son mucho menos conocidos que los de la OCDE?

La UNESCO presenta sus resultados de manera diferente y eso tal vez no tenga tanta visibilidad mediática. Pero los países que participamos tenemos especial interés en esos resultados, sobre todo en nuestras políticas del nivel primario. Básicamente estas pruebas se orientan hacia aquellas capacidades que estructuran pensamiento, desarrollan habilidades y permiten una vinculación con el contexto y el mundo. Tienen un fuerte énfasis en la construcción de ciudadanía y también hay un análisis comparativo de las currículas nacionales y regionales y, sobre esa base, se construyen los instrumentos que se aplican. Hay una fuerte apuesta a la contextualización.

¿Cómo son las mediciones que hace el propio gobierno nacional?

Tenemos nuestros Operativos Nacionales de Evaluación –ONE– y hace poco se ha puesto en difusión el Índice de Mejora de la Escuela Secundaria Argentina (IMESA), que agrega indicadores como el tiempo de culminación de estudios y la tasa de egreso junto con los resultados del ONE.

¿Qué posibilidad existe de que el Mercosur implemente sus propios instrumentos de evaluación?

Hay un principio de acuerdo con los países miembros. El primer paso es consensuar la incorporación de ítems comunes a la región en los operativos de evaluación de cada país. A su vez, avanzar en la definición de cuestiones que todavía no están relevadas de manera pertinente, como aquellas que tienen que ver con la formación para el cuidado del medio ambiente, la formación en derechos humanos y la formación para la construcción de ciudadanías más plenas.

De los indicadores de las pruebas PISA que recogieron los medios de comunicación, ¿hay algunos que se hayan interpretado de manera errónea?

PISA tiene, por un lado, el *ranking* y, por otro, una serie de informes complementarios. Me parece que se han visibilizado los “hallazgos de dificultades” y no otros hallazgos que tienen que ver con las respuestas de los participantes. Por ejemplo, el 80% de los chicos encuestados decía sentirse muy a gusto en la escuela en que estaba. Es un porcentaje alto y queda en segundo plano. Desde el punto de vista estrictamente estadístico, según los medios hay un retroceso. Sin embargo, se repiten los valores de 2009. En todo caso, se podría hablar de un amesetamiento. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación y Docente; miembro del equipo editorial de UNIFE.

MARIANO DENEGRIS, GREMIALISTA

Salir de la OCDE, activar el Mercosur

“Es parcial definir la calidad educativa, es parcial evaluarla y es mucho más parcial el tipo de medición de las pruebas PISA, que implica indagar sobre ciertas habilidades a partir de evaluaciones estandarizadas”, sintetiza Mariano Denegris, secretario de Prensa de UTE-CTERA. “El problema principal de estas pruebas –continúa– es que se construyeron a nivel mundial como la voz autorizada para opinar sobre la educación. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que realiza estas evaluaciones, no es neutral: está conformada por los países centrales de las economías capitalistas más desarrolladas.”

En 1995, Denegris empezó a desempeñarse como maestro de nivel primario en la provincia de Buenos Aires y luego continuó su labor en la Ciudad de Buenos Aires. Trabajó doce años en escuelas primarias hasta que pasó a integrar la Comisión Directiva de UTE. Actualmente, conserva a su cargo algunas horas de Lengua y Literatura en la Escuela de Enseñanza Media N° 2 de Villa Lugano. “Las pruebas PISA –señala el docente– construyen el discurso de que los chicos de 15 años de las escuelas argentinas no comprenden los textos que leen. Ese instrumento no necesariamente debe llevar a afirmaciones como esas”. Y ejemplifica: “El otro día, trabajamos con los chicos en una evaluación colectiva sobre la escritura de sus propios compañeros. Cuando la temática era el Mundial, los chicos con mejores capacidades para evaluar la construcción gramatical de sus compañeros eran los pibes a los que les gustaba el fútbol. Estas cosas se les escapan a las pruebas PISA”.

Por otra parte, según Denegris, las evaluaciones PISA no consideran muchas cuestiones relevantes: “No miden el grado de inclusión ni los conocimientos de los alumnos en función de los propósitos que la currícula de cada país se propone como objetivo. Tampoco miden el grado de democratización del sistema educativo ni la construcción de ciudadanía”. Además, el docente advierte sobre el riesgo de que este tipo de mediciones lleve a algunos países a entrenar a los alumnos para responder evaluaciones y eso se convierta en la principal dimensión de un sistema educativo.

“Así como en un momento se dejaron de seguir las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional en cuestiones financieras, tenemos que salir de las pruebas PISA y activar el instituto del Mercosur para la evaluación”, recomienda el gremialista. Una nueva forma de evaluación debería incorporar cuatro criterios fundamentales. En primer lugar –enumera–, una dinámica participativa: “Los actores del sistema educativo no son elementos a controlar por un actor externo, sino que tienen que ser participantes activos de la evaluación. Ellos son los que están más cerca de los problemas y los que pueden ofrecer soluciones”. Denegris también se inclina por un tipo de evaluación integral, que “no separe a los distintos acto-

res como piezas que no se relacionan”. La contextualización de las evaluaciones sería otro de los criterios a tener en cuenta: “Las pruebas tienen que partir de los objetivos que se proponen la región, el país, la provincia, la ciudad y la escuela en cuestión. La forma de evaluar no puede ser la misma para todos”. Por último, propone una evaluación que sirva para corregir políticas educativas sin estar sujeta a un *ranking*: “No les va a servir a los medios para titular ‘estamos cuartos’, ‘estamos primeros’, pero sí le va a ser útil al sistema educativo”.

Denegris es consciente de las dificultades que se presentan para cuantificar algunas iniciativas que también hacen a la mejora de la educación. “Hay una escuela primaria en el sur de la Ciudad de Buenos Aires –relata– que frente a un problema de violencia implementó una política de incorporación de la comunidad, de construir una escuela de puertas abiertas. Los docentes, los alumnos y las familias se dieron una estrategia y lograron reducir los niveles de violencia que tenían. Pero este tipo de prácticas no estandarizadas no son mediatizables. A esa escuela no la pusieron en ningún *ranking*.”

Además, señala el gremialista, existen aspectos del sistema educativo que PISA no mide y sería necesario corregir: “La masificación de la jornada extendida y del nivel inicial en todo el país es una deuda pendiente”. Y añade: “Para que el trabajo y la evaluación puedan ser colectivos, los docentes necesitan que se les reconozcan instancias para sentarse con sus compañeros y directivos”. Para mejorar estas cuestiones, Denegris reclama una mayor inversión: “El 6% conseguido, que es un avance, hoy queda chico para las nuevas demandas. Por eso peleamos por un 8% y por una nueva ley de educación superior que establezca un presupuesto diferenciado para la universidad”. ■

D.H.

Limbo

“Por lo que pude ver de las pruebas, al menos en la parte de Matemática y Física, no me parece que estén mal. Lo que más me gustó era que se planteaban situaciones problemáticas que podían encararse de distintas formas. Antes de las PISA, en la escuela trabajábamos con algunos materiales de otras evaluaciones que se habían hecho para que no nos agarraran tan en el limbo. En las clases, los distintos profesores de cada área se llevaban algún material que tuviera que ver con su materia y lo trabajaban. Los estudiantes lo tomaron muy bien y querían ser evaluados. Quizá en las escuelas técnicas es distinto que en otras instituciones.” (Daniel Roca, docente de Matemática y Físico-Química en la Escuela de Educación Técnica N° 3 de Tres de Febrero)

JULIA ALBANESE, INSPECTORA

“No da cuenta de un proceso”

Julia Albanese es inspectora de Enseñanza de Nivel Secundario en el distrito de Ezeiza y profesora en el Instituto de Formación Docente N° 35 de Esteban Echeverría. Se graduó como profesora en Historia y también es licenciada en Ciencias de la Educación. Tiene un variado recorrido educativo: dio clases en escuelas medias y fue directora en los niveles primario y secundario. “Muchos docentes estamos peleando contra el tema de la competencia, de ponerles número a los esfuerzos de los chicos. Este tipo de evaluaciones van en el sentido contrario”, argumenta Albanese sobre las pruebas PISA.

¿Las escuelas reciben instrucciones de cómo preparar a los docentes y a los estudiantes para las pruebas PISA?

En realidad, no. Los evaluadores se comunican directamente con los directivos y con ellos arreglan el día, en qué cursos van a estar y demás. En general, trabajan directamente con los directivos y no con los supervisores.

¿Qué porcentaje de escuelas del distrito participó en 2012?

No tengo el porcentaje exacto, pero fue un número reducido de escuelas.

¿Hay directivos que preparan especialmente a los estudiantes y docentes?

No. Se sigue el curso normal. Tampoco había un material disponible para trabajar, como sí pasó con el Operativo Nacional de Evaluación (ONE).

¿En algún momento se conocen los resultados que obtuvo el distrito?

Están los resultados generales del país y todas las apreciaciones que después se hicieron a favor o en contra, pero –si es que los hay– no encontré los resultados pormenorizados del distrito.

¿En qué se diferencian las pruebas PISA y el ONE?

En el ONE hubo una devolución, un período de sensibilización, se aportó material, se trabajó con los supervisores y a la vez nosotros trabajamos con los directivos.

¿Qué actitud tienen los estudiantes frente a la prueba?

Es una situación demasiado artificial. En realidad los chicos tienen la sensación de que viene alguien de “Dios sabe dónde” a evaluarlos. A veces se les daba alguna recomendación porque había chicos que a lo mejor no le daban importancia a la prueba, o no la hacían, o ponían cualquier cosa.

¿Qué valoración hace de las pruebas PISA?

No me parece que sea un instrumento para dar cuenta sobre cuál es el proceso educativo en nuestras escuelas. Humildemente, me parece que van en contra del espíritu del diseño curricular, de las concepciones de evaluación dentro del diseño, de las orientaciones didácticas. Creo, también, que van en contra de la misma Ley Nacional de Educación.

¿En qué sentido?

Las pruebas son descontextualizadas, estandarizadas, homogeneizadas. Se diseñan desde un lugar extraño y ajeno. No se valora la trayectoria educativa de los chicos, se toma como medida una edad en la cual estos chicos han podido tener distintos recorridos, en distintos formatos de educación.

¿Cuál cree que es el sentido de la participación de Argentina en estas pruebas?

En este contexto político realmente a mí me sorprende que se siga participando de estas evaluaciones. Sí me parece que podrían hacerse operativos de evaluación latinoamericanos, que tengan que ver con nuestras propias realidades y no con realidades totalmente ajenas. Además, no se utilizan los resultados para la mejora: es un *ranking* que establece quién está primero y quién sigue después. Esta situación de competencia no respeta las individualidades, no respeta la interculturalidad, no respeta las necesidades educativas derivadas de algún tipo de discapacidad. ■

D.H.

MARÍA EUGENIA GRANDOLI, INVESTIGADORA

“Banalizan el objeto de discusión”

“Hay un tratamiento maniqueo de la información, ya sea para defender los resultados de la prueba PISA o para criticarlos. Muchas veces eso termina banalizando el objeto en discusión”, concluye María Eugenia Grandoli, investigadora de la UNIPE y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, autora de un relevamiento sobre la cobertura que realizaron *Clarín*, *La Nación* y *Página/12* sobre los resultados de las pruebas PISA 2012.

La investigadora señala que, como en la mayoría de los temas, hay dos grandes posturas reflejadas en los artículos publicados por los medios gráficos. Por un lado, aparece *Página/12* y, por otro, están embocados *Clarín* y *La Nación*. “En ambos casos –observa Grandoli– apelaron a especialistas en la temática o a actores del sistema educativo para defender y legitimar sus posicionamientos y criticar los contrarios”.

Grandoli propone romper con la mirada binaria: “Hay aspectos que señalan *La Nación* y *Clarín* que me parece lícito pensar. Cuando estos diarios marcan que Brasil es el ejemplo de un país que pudo mejorar la inclusión con mejores resultados, en algún

punto tienen razón. Brasil lo pudo hacer. Esa es una cuestión que está omitida en *Página/12*”.

Al mismo tiempo, advierte Grandoli, “*Clarín* y *La Nación* en ningún momento marcan como un signo positivo el avance en la inclusión educativa y no señalan las diferencias que tiene Argentina con respecto a otros países de la región. En nuestro país el nivel secundario es obligatorio. En países como Chile, la escuela secundaria no es gratuita. Todas estas cuestiones no fueron consideradas por estos dos diarios y la no gratuidad, por ejemplo, ya condiciona las posibilidades de ingreso. El factor selectivo se da con anterioridad; hay estudios que ligan el capital cultural con el capital económico. Se entiende que los resultados van a ser mejores en un sistema de escolaridad paga porque la selección se realizó previamente, a la hora de ingresar a la escuela”.

Grandoli –que también es docente del Profesorado en Ciencias Sociales de la UBA– invita a preguntarse si la calidad educativa puede asimilarse a los resultados de las pruebas internacionales PISA. ■

D.H.

Sin autocrítica ni reflexión

“Sé que hay escuelas que preparan a los chicos para que los resultados sean mejores y toman la prueba PISA anterior como referencia. No acuerdo con competir. La prueba tiene que reflejar el aprendizaje y el contenido que efectivamente tienen los estudiantes y no plantearse como una competencia. Cuando se tomó en mi escuela, entre los estudiantes había mucho temor porque no querían quedar expuestos ante la falta de conocimiento. Tuvimos que explicar que los exámenes eran anónimos, que no tenían por qué sacarse diez ni competir con nadie. En cuanto a los docentes, encontré bastante rechazo a las pruebas –no sólo a las PISA–. Creo que tiene que ver también con la idea de ‘no me vengas a calificar a mí’. No somos un país que esté acostumbrado a hacer una autocrítica desde el punto de vista laboral. Por más que PISA fuera excelente, la resistencia va a existir porque no estamos habituados a reflexionar sobre nuestro hacer.” (Elvira Cao, directora de la E.E.M. N° 1 de Villa Lugano hasta 2013 y actual directora de la E.E.M. N° 3 de Bajo Flores)



La Universidad Pedagógica (UNIPE), pública y gratuita, se propone potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo desde una perspectiva de excelencia académica y de investigación.

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto
Vicerrector
Daniel Malcolm

Editorial Universitaria
Directora editorial
María Teresa D' Meza
Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg
Equipo editorial
Diego Herrera
Mariana Liceaga
Julián Mónaco

PROPUESTA ACADÉMICA 2014

U: LICENCIATURAS

U: ESPECIALIZACIONES

U: DIPLOMATURAS

U: POSTÚTULOS

U: TECNICATURAS

Más información:
ingreso@ba.unipe.edu.ar
www.unipe.edu.ar



UNIPE
móvil

uni
pe:

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA BUENOS
AIRES
Comunidad de aprendizaje