

# IV SEMINARIO NACIONAL DE LA RED ESTRADO ARGENTINA

## UN ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE EL OPERATIVO APRENDER 2016

Autoras

Liliana Pascual / Instituto “Marina Vilte” CTERA

María Luz Albergucci / Instituto “Marina Vilte” CTERA

Eje 4: Evaluación, currículum y trabajo docente

### Resumen

A partir de un análisis de la implementación de las pruebas Aprender 2016, de sus resultados y de la forma como se organizó su devolución, el trabajo pone en tensión los objetivos de este operativo como instrumento para la mejora del sistema educativo. Además, se analiza el actual papel de los trabajadores de la educación tanto en la implementación de las pruebas Aprender como en la presentación de los resultados: de aplicadores a culpables. Se propone, en cambio, una concepción de la educación de calidad como derecho social, y una concepción de evaluación como herramienta que oriente la reflexión, y posicione al docente como sujeto constructor del saber pedagógico institucional. Se trata de fortalecer los espacios colectivos y a las organizaciones sindicales, para desarrollar encuadres político-educativos y pedagógico-didácticos que interpelen las prácticas, recuperando logros y asumiendo desafíos.

### Introducción

Definir el concepto de evaluación no es una cuestión sencilla. Sin duda, se trata de un concepto polisémico donde las interpretaciones que se le atribuyen dependen de las concepciones teóricas y políticas. Cada una de sus acepciones remite a distintos significados, finalidades y modalidades de evaluación. Parafraseando a Bourdieu, el campo de la evaluación es también un campo en disputa (Bourdieu, 1976). Actualmente, el tema de la evaluación del sistema educativo se ha instalado como una de las principales cuestiones de debate en la agenda educativa global, resultado de una nueva cultura mercantilista, donde uno de los temas que aparece como prioritarios es la necesidad de implementar sistemas de evaluación. En nuestro país, la evaluación es una de las estrategias elegidas por el actual proyecto político para justificar, desde una perspectiva meritocrática y privatizadora, todas las transformaciones que se quieren imponer en el campo educativo.

En este trabajo se analiza el papel de la evaluación dentro de las políticas educativas de nuestro país, partiendo de la década de los 90, cuando se instalan las evaluaciones estandarizadas, hasta la actualidad. Dos son los ejes principales de este análisis: el papel que se asigna al Estado y la concepción que predomina sobre el cambio educativo. Además, se pone en cuestión la pertinencia del Aprender 2016 como una evaluación formativa, se analiza la cobertura de la prueba, lo que relativiza la contundencia de algunos de las afirmaciones realizadas, y la forma como se presentaron los resultados, especialmente en lo atinente a los niveles de desempeño de los estudiantes, a las

diferencias entre escuelas del sector estatal y privado y a las capacidades que los alumnos ponen en juego en sus respuestas. Por último, relacionado con el enfoque en el que se inscribe el Aprender 2016, se analiza el involucramiento propuesto a los distintos actores que intervienen en el proceso educativo, particularmente a los trabajadores de la educación.

### **El lugar de la evaluación en la política educativa**

Los sistemas de evaluación basados en las pruebas estandarizadas de aprendizaje se han expandido y profundizado en casi todos los países de América Latina a partir de la década de los '90. La concepción neoliberal asociada a la medición de resultados se impone de la mano de reformas educativas marcadas por la descentralización, estímulos o impulsos a la privatización, mercantilización de la educación, precarización laboral de los trabajadores, entre otras. En algunos países, como en Chile, Perú y México, estas políticas avanzaron también hacia la evaluación docente en un contexto de culpabilización y estigmatización del trabajo docente.

En nuestro país, la evaluación del sistema educativo como conjunto se instala durante la década de los noventa, época en que se produce la transferencia de los servicios educativos de la Nación a las jurisdicciones. La lógica que prima en ese momento, de la mano de los análisis económicos y a requerimiento de los organismos internacionales de crédito, es la del control del gasto y su racionalización. Así, la evaluación se caracterizó por ser un proceso con un abordaje tecnocrático, orientado por el paradigma de la “rendición de cuentas” y hegemonizado por la ideología neoliberal, que considera a la evaluación de los aprendizajes como sinónimo de calidad educativa y a la educación como formación de “capital humano”.

La transferencia de los servicios educativos que se produce en ese momento otorga mayor autonomía a las jurisdicciones y a las instituciones educativas y, como contrapartida, hace recaer en ellas la responsabilidad por la calidad de la educación. El Estado Nacional se reserva para sí el papel de contralor de dicha calidad a través de la implementación de operativos nacionales de medición de los aprendizajes. En el marco político-ideológico de esa época surgen los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), que se realizan en todo el país con un criterio totalmente meritocrático, que ignora contextos e historias. En la cultura de una época dominada por la economía de libre mercado, la competitividad es el camino para la existencia de servicios de calidad y para un uso más eficiente de los recursos. Los resultados obtenidos por las escuelas en estas evaluaciones son comunicados a la sociedad, en tanto se espera que, en el libre mercado de la educación, las escuelas compitan entre sí para ser mejores. La divulgación de los resultados en forma de ranking se basa en este supuesto.

Como respuesta a las reformas educativas neoliberales que imperaron en los noventa, desde el año 2004 en adelante han surgido otras perspectivas que apuntaron a reivindicar la calidad de la educación como un derecho humano integral. Así, a partir de considerar a la educación como un derecho, la calidad educativa pasa a ser un atributo que forma parte de este derecho, en tanto condición esencial y cualidad constitutiva. La calidad ya no depende de la gestión de las jurisdicciones o de la gestión de cada escuela, sino que es una construcción colectiva, en clave de responsabilidad compartida por un mayor número de actores educativos. El papel del Estado, pasa a ser el de garante de ese derecho y también promotor activo de la gestión de la educación en pos de la calidad. Desde esta perspectiva, el concepto de calidad educativa deja de estar asociado a la competitividad y a la eficiencia y se relaciona con los conceptos de inclusión, equidad, relevancia y pertinencia de los aprendizajes, que pueden ser considerados como nuevas dimensiones 6

de la calidad educativa (PRELAC, 2007). Lejos de la tensión que el significado de calidad educativa, asociado a la evaluación de los aprendizajes, genera entre inclusión y calidad, se considera que la inclusión es una dimensión intrínseca de la educación de calidad. La educación sólo puede ser considerada de calidad en la medida en que todas las personas puedan acceder a ella.

En este contexto la evaluación educativa cobra un nuevo sentido, ya no como control para penalizar o premiar, ni como motor del cambio educativo, sino como un instrumento que brinda información para orientar las acciones de política pública en aras de la mejora del sistema educativo. Esta nueva acepción se encuentra plasmada en la Ley de Educación Nacional (Ley Nº 26.206/06). El artículo 85, inciso d, de la LEN prevé implementar “una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación”. El artículo 94, establece que “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social.” Es interesante señalar que el Estado Nacional deberá concertar la política de información y evaluación “en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa y la mejora de la calidad.” (Artículo 96). Por su parte, el Artículo 97, establece que si bien la información que proviene de las evaluaciones deberá hacerse públicas, “la política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/las alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia.”

En el seno del Consejo Federal de Educación (CFE) -órgano encargado de la concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, cuyas resoluciones son de cumplimiento obligatorio para las jurisdicciones- se aprueba la Resolución 99/2010, que establece un Plan de Acción de la Evaluación de la Calidad Educativa 2010-2020. En dicha resolución se reafirma el nuevo enfoque de la evaluación, en tanto expresa que “evaluar los aprendizajes supone focalizar la atención en la comprobación de éstos, como uno de los múltiples componentes de la calidad (...) La calidad de la educación, es una construcción colectiva y una responsabilidad compartida por todos los involucrados en el hecho educativo y su evaluación debe asumir entonces, un carácter eminentemente formativo”.

Por su parte, la Resolución 116/2010 del CFE establece que para lograr una visión integral de la calidad educativa se debe analizar la información que proviene de otras variables e indicadores, además de la información que brindan las evaluaciones de aprendizajes. “A modo de ejemplo, la información recogida mediante el Relevamiento Anual Educativo es también sustancial para la evaluación de la calidad de la educación. Del mismo modo, la producción de investigaciones y el seguimiento y monitoreo de programas, son otra fuente de conocimiento fundamental para analizar el funcionamiento del sistema educativo. En este marco, la evaluación de desempeños, debe ajustarse a los objetivos que se buscan con ella: producir información complementaria, necesaria para la toma de decisiones de política educativa y constituir un insumo para la mejora de la práctica pedagógico-didáctica para lo cual debe asumir un carácter eminentemente formativo.”

Es importante destacar que ambas resoluciones establecen cuáles son las acciones que debe llevar adelante el Ministerio Nacional y los Ministerios Jurisdiccionales en materia de evaluación, enfatizando que deben ajustarse a los objetivos que se buscan con ella: producir información

complementaria, necesaria para la toma de decisiones de política educativa y constituir un insumo para la mejora de la práctica pedagógico-didáctica.

A partir de este nuevo marco normativo, se logró reinstalar el debate sobre el concepto de calidad educativa y la legitimidad de su medición a través de las pruebas estandarizadas. Desde la concepción de la educación como derecho, donde el Estado se asume como responsable de que se efectivice este derecho, una prueba estandarizada no podrá nunca evaluar la calidad de un sistema educativo. Se entiende que la calidad de la educación se relaciona con una serie de dimensiones del sistema educativo como: la inclusión educativa, los estilos de gestión, las propuestas curriculares, la disponibilidad de recursos, las condiciones laborales docentes, las estrategias de enseñanza, los aprendizajes de los alumnos, etcétera. Desde este marco, la evaluación de los aprendizajes nunca puede medir la calidad de un sistema educativo, sino uno de sus múltiples componentes. La información que aportan las pruebas debe ser siempre contextualizada y complementada con otros indicadores y con investigaciones cuantitativas y cualitativas que permitan evaluar las múltiples dimensiones que integran el concepto de calidad educativa.

La disputa por el sentido de la evaluación educativa adquiere plena vigencia en la actualidad, ya que a partir del cambio de gobierno que se produce en el 2015, se evidencia una resignificación del papel que se le asigna dentro de la política educativa. Lejos del papel instrumental al que la evaluación había quedado reducida, pasa a considerarse como la política educativa que posibilita alcanzar la “calidad educativa”. La idea que subyace es que el cambio educativo en aras de la mejora del sistema se produce como resultado de la propia política de evaluación, negando que son otras las políticas educativas que orientan estos procesos. Esta concepción es la que sustenta la decisión de pasar de una evaluación cada 3 años a una evaluación a ser aplicada todos los años, como es el caso del Aprender.

Una vasta experiencia internacional contradice la visión que subyace a esta concepción de evaluación. Diversos estudios muestran que la mera implementación de pruebas estandarizadas no mejora la calidad educativa, por el contrario, produce consecuencias tan negativas como la reducción de contenidos a enseñar, la fragmentación y simplificación del conocimiento y el abandono de formas de enseñanza que permiten operar con el pensamiento de manera compleja (Darling-Hammond, 2001). Por su parte, un estudio realizado por Casassus (2007), a propósito de la profundización de las políticas de evaluación en Chile, muestra que su impacto fue precisamente el contrario del que se pretendía, ya que no mejoró la calidad educativa, ni se logró mayor equidad en su distribución. Entre sus argumentos, destaca que el “estándar” es un método para uniformar y simplificar lo que es diverso y complejo y trae como consecuencia la reducción de los contenidos de aprendizaje, en tanto se “enseña para la prueba”, fragmentando el conocimiento y evitando la reflexión crítica y la profundización de contenidos. Además, “estas pruebas no miden lo que saben los alumnos, ni lo que ellos saben hacer (...) La única competencia que miden estas pruebas referidas a norma es, según Glaser (1963; 1997), la capacidad de recordar procedimientos (para las matemáticas) o reconocer un resultado cuando se le dan alternativas múltiples. Es un error conceptual decir que este tipo de prueba mide lo que saben y/o no saben hacer los alumnos de las escuelas. Es un error más grave aún el equiparar el puntaje que se obtiene, con el objetivo de tener una educación de calidad. Puntaje no es calidad.” (Casassus, 2007: 74).

### **Acerca del Aprender 2016**

*La pertinencia del Aprender 2016 como una evaluación formativa*

En este apartado se pone en cuestión la pertinencia de una evaluación estandarizada confeccionada utilizando solamente ítems de respuesta cerrada como instrumento para la mejora del sistema educativo. En general, las evaluaciones que se plantean como formativas necesitan recoger más información que la que se produce a través de respuestas cerradas de elección múltiple, que nos dicen simplemente si los alumnos reconocen o no un resultado. Los ítems de respuestas abiertas, orientan sobre qué ideas y procedimientos de resolución pusieron en juego los estudiantes en la construcción de las respuestas, permitiendo la elaboración de recomendaciones metodológicas con propuestas orientadoras para los docentes.

Entre las razones aducidas para descartar los ítems abiertos en el Aprender 2016, se mencionan la posibilidad de obtener mayor cantidad de respuestas y de disminuir el tiempo necesario para procesar la información, aspectos que no se relacionan con la validez de una prueba de evaluación. El Aprender no sólo utiliza exclusivamente ítems de respuesta cerrada, sino que reduce los contenidos de las pruebas a dos áreas: Lengua y Matemática, en el nivel primario y en 2º/3º año del nivel secundario. Sólo se mantienen las cuatro áreas, Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en 5º año del nivel secundario, donde se aplica en forma censal. Las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje nunca evalúan todo lo que se aprende en cada una de las áreas evaluadas, ya que siempre se realiza un recorte del currículo vigente. Además, se seleccionan aquellos contenidos que, al ser piloteados, muestran diferencias estadísticas en cuanto al desempeño de los estudiantes y se dejan de lado aquellos ítems que han podido resolver todos los estudiantes, o sea los contenidos más trabajados en las instituciones escolares. Por ende, lo deseable sería ampliar los contenidos que se evalúan atendiendo a la relevancia social de los saberes. En ese sentido, Aprender no sólo no amplía los saberes a evaluar sino que los reduce a dos áreas: Lengua y Matemática, donde de 30 ítems en cada modelo de prueba se pasa a 24 ítems, restringiendo mucho más el recorte curricular.

Por último, la experiencia recogida, tanto en nuestro país como a nivel internacional, nos indica que los sistemas de evaluación a gran escala sirven más para tomar decisiones a nivel macro, que para producir cambios en las instituciones educativas (Larripa, 2012). En general, son pocas las escuelas que utilizan los resultados para realizar un trabajo colectivo de reflexión a partir de los mismos. Resulta difícil mejorar la enseñanza si no se cambian las condiciones estructurales que impiden que los docentes reflexionen en forma colectiva acerca de qué saben los alumnos, qué pueden hacer, en qué contexto, con qué recursos, etc.

### *Cobertura del Aprender 2016*

Otro de los aspectos analizados en el Aprender 2016 tiene que ver con la cobertura del operativo. Desde la gestión nacional se ha presentado como “exitoso” un operativo que tuvo un alto rechazo en la comunidad educativa. Si bien se habla de una cobertura total de escuelas participantes (6º grado de primaria y 5º/6º año de secundaria) para el sector estatal del 87,9% y para el privado del 97%, en relación con la cantidad de alumnos la cobertura es del 66.1% para el sector estatal y de 83.4% para el privado. Es necesario destacar que se considera como “estudiante respondiente” a aquel que respondió al menos la mitad de una sola prueba. Esto quiere decir, por ejemplo, que en el caso del 6º grado del nivel primario, donde se tomaron dos pruebas (una de Lengua y otra de Matemática), si un alumno respondió el 25% del total de las preguntas correspondientes a las dos pruebas se lo considera como “estudiante respondiente”. En este punto amerita preguntarse cómo darían los valores de cobertura si se considerara al menos el 50% de respuesta en ambas pruebas. Aún con esta salvedad, algunas jurisdicciones muestran niveles de respuesta extremadamente bajos, con el riesgo de que se desconoce cuál es el sesgo que podría haber introducido la no respuesta en

el operativo, (a qué sectores sociales o territorios afectó más). El desconocimiento de este sesgo pone en duda algunas de las afirmaciones contundentes que se plantean a partir de los resultados del Aprender 2016. Por ejemplo, se afirma que la brecha urbano-rural se achicó muchísimo en el nivel primario, a pesar de que se desconoce la cobertura de la prueba en ámbitos rurales.

A continuación, se presenta de manera ilustrativa la cobertura del operativo Aprender 2016 para ambos sectores (estatal y privado), considerando la participación de los estudiantes de 5º/6º año de secundaria en las distintas jurisdicciones:

- En la Ciudad de Buenos Aires sólo respondieron el 68.7% de los estudiantes (en el sector estatal la cobertura fue de 44.1%).
- La Provincia de Buenos Aires, que concentra el 40% de la matrícula total del país, alcanzó una cobertura total del 65,7% de los estudiantes, mientras que en el sector estatal fue del 53.6%.
- Chaco tuvo una cobertura total de estudiantes del 65.3%.
- Chubut alcanzó una cobertura total de estudiantes del 63.4%.
- La Pampa alcanzó una cobertura de estudiantes del 58.7%, para el total, y del 53,6%, para el sector estatal.
- Neuquén tuvo una cobertura total de tan sólo el 37.1%, mientras que el porcentaje de “estudiantes respondientes” en escuelas estatales fue del 32.0%.
- Río Negro alcanzó una cobertura total de estudiantes del 57.0%, aunque en el sector estatal el porcentaje desciende a 52.4%.
- Santa Cruz presenta una cobertura total de estudiantes de tan sólo el 35.0%, y, para el sector estatal, del 29.7%.
- Tierra del Fuego tuvo una cobertura total del 61.0% y del 57.0% para el sector estatal.

El resto de las jurisdicciones, presentan valores que superan el 70% de cobertura en términos de “porcentaje de estudiantes respondientes”, con la definición metodológica dada anteriormente.

#### *Los niveles de desempeño de los estudiantes*

Para obtener los cuatro niveles de desempeño que han servido para clasificar a los alumnos en el Aprender 2016: Avanzado, Satisfactorio, Básico y Por debajo del nivel básico, se utilizó una metodología basada en el método de Bookmark. Esta metodología ha sido ampliamente utilizada a nivel internacional para establecer niveles de desempeño en pruebas estandarizadas. Entre los ejemplos de pruebas internacionales que utilizan esta metodología podemos mencionar al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, con las pruebas PERCE, SERCE, y TERCE. En el método de Bookmark, se acude al juicio de expertos y docentes que trabajan con un cuadernillo que contiene las preguntas de la prueba ordenadas según su dificultad empírica por métodos estadísticos. El trabajo de los jueces consiste en revisar las preguntas ordenadas y seleccionar la primera de ellas que el sujeto límite (un estudiante que está en el borde inferior de la categoría de desempeño cuyo puntaje de corte se está definiendo), tendría una mayor probabilidad

de responder correctamente. Esta decisión individual es luego discutida en pequeños grupos donde se da a conocer el juicio de los demás participantes y donde, al término de la discusión e intercambio de opiniones, cada juez tiene la posibilidad de volver a establecer su punto de corte.

Un problema que ha estado siempre presente en el uso de esta metodología es la ya clásica polémica sobre la arbitrariedad de los procedimientos, en tanto el concepto de dificultad es diverso entre las personas y a través del tiempo. En cualquier caso, la metodología tiene un componente subjetivo que implica un cierto grado de arbitrariedad en cuanto a la cantidad de niveles de desempeño y a los puntos de corte que los separan, lo que permite, al menos, dudar de su pertinencia dentro de un contexto de culpabilización de los docentes, de desvalorización de la educación estatal y de rechazo a la apertura de la Paritaria Nacional Docente.

### *La presentación de los resultados del Aprender 2016*

En la presentación de los resultados de las pruebas Aprender se enfatizó la diferencia existente entre escuelas del sector estatal y privado. Así, por ejemplo, para el nivel primario, (6to grado en Lengua) se afirmó que en las escuelas del sector estatal sólo 6 de cada 10 estudiantes lograron resultados Satisfactorios/Avanzados en Lengua, mientras que en las escuelas privadas lo hicieron 8 de cada 10 estudiantes. Posteriormente, estos valores fueron analizados controlando por el nivel socioeconómico de los alumnos, con lo que las diferencias se redujeron notablemente. Para el nivel secundario, (5º/6º año, en Lengua), por ejemplo, se afirmó que el 67% de los estudiantes de escuelas privadas lograban resultados satisfactorios o avanzados, mientras que en las escuelas del sector estatal lograban estos mismos resultados sólo el 46,3% de los estudiantes. Sin embargo, cuando estos resultados por sector de gestión se analizan controlando por el nivel socioeconómico, la brecha de 20.7 puntos en el nivel socioeconómico bajo se reduce a la mitad (11.7 puntos). A pesar de ello, los resultados del Aprender 2016 se presentan enfatizando las diferencias por sector de gestión. Así, el informe correspondiente a los resultados de las evaluaciones para 5º/6º año del nivel secundario concluye: “En las escuelas del sector estatal, la proporción de estudiantes que obtuvo un nivel de desempeño Por debajo del nivel básico fue del 27%, mientras un 46% logró niveles Satisfactorio y Avanzado. En el sector privado, un 15% se encontró Por debajo del nivel básico y un 67% obtuvo niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado.” (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017)

Frente a esta situación debemos hacernos dos preguntas: a) qué diferencia de rendimiento obtendría un niño de un determinado origen social si asistiese a una escuela estatal y a una privada, ambas con la misma composición social; y b) qué diferencia de rendimiento obtendría un niño si asistiese a una escuela estatal y a una privada, ambas con la misma dotación de recursos escolares. Sólo respondiendo a estas preguntas podremos saber si las escuelas privadas obtienen mejores resultados por sus características propiamente escolares o lo hacen por la composición social de su alumnado y la disponibilidad de recursos. Investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional han demostrado que las diferencias por sector estatal/privado dejan de existir, o sea, no son estadísticamente significativas, cuando se controlan por los indicadores mencionados: nivel socioeconómico y disponibilidad de recursos (Cervini, 2003; Diniece, 2008, 2009; OCDE, 2011). Por ende, la interpretación correcta que debe inferirse de la asociación entre la desigualdad estatal/privada del rendimiento y cualquier característica institucional, es que ella no es más que una vía o camino a través de la cual el nivel socioeconómico y/o la dotación de recursos escolares ejercen sus efectos. Es importante aclarar que, si bien el nivel socioeconómico fue posteriormente incorporado al análisis de los resultados del Aprender 2016, no sucedió lo mismo con la dotación de recursos escolares.

Por último, en el Aprender se propone una devolución de los desempeños de los estudiantes atendiendo a las capacidades que, para cada disciplina, se encuentran representadas en los distintos ítems. Así por ejemplo, en el área de Matemática el informe que analiza los resultados para el nivel primario expresa lo siguiente: “En relación con los resultados globales según capacidad, puede notarse que reconocimiento de conceptos y resolución de operaciones presentan un porcentaje de respuestas correctas que supera el 50% de aciertos, seguida por la capacidad de resolución de situaciones que alcanza un 46% de respuestas correctas (tabla 7). Por otro lado, la capacidad con menor porcentaje de respuestas correctas es comunicación en Matemática. Dicha capacidad refiere a todos aquellos aspectos referidos a la interpretación de la información: comprender enunciados, cuadros, gráficos; manejar el vocabulario de la Matemática; traducir de una forma de representación a otra, y de un tipo de lenguaje a otro.”

Según Sadovsky (2017), el supuesto que subyace en ese documento enfatiza claramente que las distintas capacidades son independientes entre sí, se expresan de manera independiente y pueden ser evaluadas de la misma manera. Como afirma la autora, dicho supuesto puede ser objetado, ya que “la resolución de un problema exige interpretar el contexto en el que se plantea y reconocer allí las relaciones matemáticas sobre las que es necesario operar; se entabla entonces una dinámica en la que un primer reconocimiento del contexto hace posible comenzar a operar pero, a medida que se avanza en la resolución es frecuente que se adquiera mayor comprensión de la situación que se está tratando. Es decir, no hay una secuencia lineal ascendente entre reconocimiento de datos y resolución sino más bien varios ciclos de ida y vuelta en los que la propia resolución va permitiendo entender mejor el problema matemático inserto en el contexto inicial. Es por esto que consideramos que no es pertinente separar en el accionar el reconocimiento de los datos de la resolución.” (Sadovsky, 2017: 2). Esta forma de presentar los resultados permite no sólo que las capacidades se evalúen de forma aislada, sino también que, en función de esto, se realice una única interpretación de las posibilidades que tienen los alumnos que pertenecen al nivel en el que han sido clasificados: Avanzado, Satisfactorio, Básico y Por debajo del nivel básico, desconociendo la diversidad existente en cuanto a las formas de pensar y de conocer que tienen los sujetos.

### **El lugar que el Aprender 2016 le asigna a los docentes**

Por último, relacionado con el enfoque en el que se inscribe la evaluación del Aprender, se analiza el involucramiento propuesto a los distintos actores que intervienen en el proceso educativo, particularmente a los trabajadores de la educación. En ese sentido, resulta llamativo el lugar de “aplicadores” y “veedores” que se le ha otorgado a los docentes y directores en la implementación del operativo, nuevas funciones que no están vinculadas con la formación pedagógica y el trabajo docente, (expresamente se indica que se trata de un nuevo “rol” distinto al trabajo que el docente tiene de forma cotidiana) y que fueron asignadas en forma inconsulta utilizando un incentivo económico.

Según el Manual de Aplicación de Aprender 2016, los Veedores son los rectores/directores de las escuelas donde se aplica la prueba y los Aplicadores son los docentes designados por la autoridad competente de la jurisdicción, que evalúan a los estudiantes de una escuela distinta a aquella en la que dan clase, pero cercana al establecimiento en el que trabajan. Para ello, cada actor tiene responsabilidades y tareas específicas a realizar antes, durante y después de la aplicación, que requieren de cierta capacitación.

Desde un punto de vista estrictamente técnico, una evaluación externa necesita mantener la confidencialidad de las pruebas, ya que éstas tienen ítems (llamados de “anclaje”) que se reiteran en cada aplicación y permiten su comparabilidad en el tiempo. Las nuevas funciones que el

Aprender le otorga a los docentes pueden ser cuestionadas, desde este punto de vista, porque vulneran el principio de confidencialidad y comparabilidad que las pruebas deben cumplir. La confidencialidad es una característica de los instrumentos de evaluación externa, en ese sentido, el Manual del Aplicador del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo para América Latina, impulsado por la UNESCO, establece que “ningún integrante de la comunidad escolar (director, docentes, etc.) participa en la aplicación dentro de la sala de clases. NUNCA, alguno de ellos, debe tener una prueba en sus manos, ni ayudar a repartirlas (aunque se ofrezca) ni menos puede dedicarse a hojearlas. Solo se permitirá la ayuda del director en casos excepcionales y bajo acuerdo previo, como prevención de extremo desorden.” (UNESCO/ OREALC, 2013: 14)

En otro orden de cosas, es importante remarcar que entre las funciones docentes y directivas reconocidas en el Estatuto Docente no figura la obligatoriedad de acción y formación relacionada con las tareas de aplicación de evaluaciones estandarizadas externas, como es el Aprender. Además, los docentes y directores no fueron consultados sobre su función como aplicadores y veedores en la evaluación estandarizada. La consulta previa en este tipo de situaciones está prevista en algunas jurisdicciones en el Estatuto Docente. Por ejemplo, en el Estatuto Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el Artículo 9, se expresa que es derecho del docente: “a) Participar en la cogestión en materia educativa integrando con representantes un organismo permanente que tendrá como principal finalidad emitir criterio en las consultas que se le formulen sobre asuntos de interés general, sometida a consideración por las autoridades educativas, o en los temas del mismo nivel que por propia iniciativa genere el organismo, previo a la decisión político-administrativa de la cuestión.” En la misma jurisdicción, el sólo hecho de solicitar nuevas tareas, que no se corresponden con las funciones que tienen asignadas los docentes, vulnera las obligaciones y derechos que tiene cada actor educativo. Según la Ley 1125/03, sancionada por la legislatura de la CABA, puede considerarse como “hostigamiento laboral”, ya que no se puede otorgar al empleado un trato distinto, ni establecer arbitrariamente un cambio de funciones, o de lugar de trabajo.

En el Aprender 2016 se intenta involucrar a los principales actores del sistema educativo (supervisores, directores y docentes) en el desempeño de “un nuevo rol”, que conlleva nuevas funciones, como un intento de lograr con esta participación la legitimación de todo el operativo. A los docentes se los asume como objeto de la evaluación y no como sujetos de la misma, en tanto se los involucra sin incorporar una mirada superadora que incluya la dimensión político-pedagógica de todo el proceso de evaluación. Así, se les pide que participen de una evaluación externa, sin haberlos convocado previamente para discutir cómo se concibió el proceso de evaluación, sus objetivos y propósitos, o cómo se enmarca esta política pública en el marco de las políticas educativas más amplias de la nueva gestión.

Paradójicamente, son los mismos docentes y directores los que, a su vez, son culpabilizados por los resultados que se desprenden del operativo. Desde una mirada tecnocrática y mecanicista, al docente se lo culpabiliza y se lo responsabiliza por los resultados de las mediciones estandarizadas de los aprendizajes de sus alumnos, al mismo tiempo que se desvaloriza su profesión y se desfinancia el sistema educativo. Es difícil mejorar la enseñanza si no se cambian las condiciones estructurales que impiden a los docentes reflexionar en forma colectiva, con un abordaje diferente que los coloque en la escena como los verdaderos productores de su proyecto de enseñanza. La mejora sólo surge de la convicción de que se puede hacer algo mejor, a partir de una nueva interpretación de la realidad. Para ello, es necesario fortalecer políticas que en lugar de concebir al docente como un “instrumentador” de secuencias didácticas, se lo conciba como sujeto constructor del saber pedagógico institucional y, a las escuelas, como los ámbitos para realizarlo colectivamente. Al mismo tiempo, es necesario fortalecer, junto con los espacios colectivos, a las organizaciones

sindicales, para desarrollar acuerdos que puedan interpelar las prácticas, recuperando logros y asumiendo desafíos.

## **Reflexiones finales**

En este trabajo se analizaron diferentes aspectos del Aprender 2016. En primer lugar, se analizó el cambio del lugar de la evaluación en la política educativa, donde pasa de tener un papel instrumental, como una fuente más de información para monitorear la política educativa, a ser considerada, dentro de la concepción de “rendición de cuentas”, como parámetro de cualificación del sistema educativo.

En segundo lugar, se puso en cuestión la pertinencia del Aprender 2016 como una evaluación formativa, que busca lograr cambios educativos a partir de la devolución de los resultados a cada escuela, dada las características de la prueba que utiliza solamente ítems de respuesta cerrada y que reduce los saberes a evaluar a dos áreas (con excepción de 5º/6º año del nivel secundario), cuando lo deseable sería ampliar los contenidos que se evalúan atendiendo a su relevancia social.

En tercer lugar, se analizó la baja cobertura de la prueba, lo que relativiza la contundencia de algunas de las afirmaciones realizadas, y la forma como se presentaron los resultados. En relación con este último aspecto, se cuestiona la devolución de los resultados enfatizando las diferencias entre escuelas del sector estatal y privado. La experiencia nacional e internacional nos señala que la desigualdad estatal/privada del rendimiento no es más que una vía o camino a través de la cual el nivel socioeconómico y/o la dotación de recursos escolares ejercen su efecto. Se cuestiona también el supuesto que subyace en el Aprender respecto a que las capacidades que se ponen en juego en las distintas disciplinas evaluadas lo hacen de forma independiente y sin estar relacionadas unas con las otras, lo que permite que se realice una única interpretación de las posibilidades que tienen los alumnos, desconociendo la diversidad existente en cuanto a las formas de pensar y de conocer que tienen los sujetos.

Por último, se analiza el involucramiento de los docentes y directores como “aplicadores” y “veedores” en la implementación del operativo Aprender. Existe un sesgo tecnocrático y mecanicista en esta manera de entender el nuevo “rol” de los trabajadores de la educación. Se les pide que participen de una evaluación externa sin haberlos convocado previamente para discutir cómo se enmarca esta política en el marco más amplio de las políticas educativas. En ese sentido, es necesario fortalecer políticas que conciban al docente como sujeto constructor del saber pedagógico institucional y, a las escuelas, como los ámbitos para realizarlo colectivamente. Al mismo tiempo, es necesario fortalecer, junto con los espacios colectivos, a las organizaciones sindicales, para desarrollar acuerdos que puedan interpelar las prácticas, recuperando logros y asumiendo desafíos. El mejoramiento de la calidad educativa no se puede reducir a la implementación de operativos estandarizados de evaluación. Es necesario que la evaluación asuma su carácter eminentemente formativo y de acción político-pedagógica.

## **Bibliografía:**

Bourdieu, P. (2006), **Intelectuales, política y poder**, EUDEBA: Buenos Aires.

Casassus, J. (2007), “El precio de la evaluación estandarizada: pérdida de calidad y segmentación social”. En: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Enero/Abril, vol. 23, Nº 1, pp. 71-79, Porto Alegre.

Cervini, R. (2003). "Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel". En Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 11 (5). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n6/>.

Cervini, R. (2012), "El "efecto escuela" en países de América Latina: Re-analizando los datos del SERCE". En Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20 (39). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1086>.

Darling-Hammond, L. (2001). **El derecho de aprender**. Barcelona: Ariel.

Diniece (2008), **Aspectos Conceptuales y Resultados Nacionales/Operativo Nacional de Evaluación/ 2005**, Ministerio de Educación de la Nación.

Diniece (2009), **Estudio Nacional de Evaluación y Consideraciones Conceptuales/Operativo Nacional de Evaluación /2007**, Ministerio de Educación de la Nación.

IEAL (2015), **La estandarización de la evaluación. Las pruebas nacionales e internacionales ¿medición o evaluación?**, Internacional de la Educación para América Latina.

Larripa, S. (2012), "El trabajo docente en escuelas secundarias con proyectos de inclusión educativa: aportes de una investigación realizada en establecimientos estatales de la Ciudad de Buenos Aires". IX Seminario de la Red Estrado: Políticas Educativas en América Latina. Praxis docente y transformación social Santiago de Chile.

OCDE (2011), **Pisa in Focus Nº 7: Centros privados: ¿A quién benefician?** Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184642.pdf>

Sadovsky, P. (2017), **Acerca de los resultados del Operativo Aprender**, Secretaría de Cultura y Educación de Suteba.

Secretaría de Evaluación Educativa (2017), **Aprender 2016. Informe de Resultados**, Ministerio de Educación y Deportes.

Secretaría de Evaluación Educativa (2017), **Notas Técnicas Aprender 2016**, Ministerio de Educación y Deportes.

UNESCO/ OREALC (2013), **Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: MANUAL DEL APLICADOR**.