

La educación en debate #77

Suplemento

diciembre
2019UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Destruyendo mitos: las pruebas estandarizadas

por Liliana Pascual*

“Cuando el error se hace colectivo, adquiere la fuerza de una verdad.”

Anna Freud

La evaluación estandarizada del sistema educativo en su conjunto se instala en nuestro país durante la década de 1990 a través de la medición de los aprendizajes como expresión de calidad educativa. En esa época, estas pruebas se caracterizan por tener un abordaje tecnocrático, orientado por el paradigma economicista de la “rendición de cuentas” bajo la lógica del control del gasto y su racionalización, de acuerdo a los requerimientos de los organismos internacionales de crédito.

Durante los gobiernos kirchneristas, se intentó construir un enfoque conceptual crítico sobre las evaluaciones estandarizadas. El nuevo marco normativo, estipulado por la Ley de Educación Nacional y por algunas resoluciones del Consejo Federal de Educación (99/2010 y 116/2010), establece que la información que aportan las pruebas no puede ser considerada como sinónimo de “calidad educativa” y siempre debe ser complementada con otros indicadores e investigaciones que permitan evaluar las distintas dimensiones que integran este concepto.

A partir de diciembre de 2015, el gobierno de Cambiemos se apropió del discurso de la evaluación en el campo de la educación. Del papel instrumental al que ésta había quedado reducida, como fuente de información que servía para monitorear las distintas acciones de política educativa, pasa a ser considerada como un fin en sí misma.

Qué dicen y qué ocultan

El sentido común dominante en una sociedad es el conjunto de significados y

creencias que se expresa de manera hegemónica en un determinado contexto histórico. En el campo educativo, muchas de las ideas sostenidas por un sector dominante de la sociedad hacen referencia a la potencialidad que tienen las evaluaciones estandarizadas para mejorar la educación. Podemos observar que algunos académicos y personajes mediáticos las reproducen cuando piden más evaluaciones para mejorar el sistema educativo. Sin embargo, las pruebas estandarizadas presentan una serie de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta para desmitificar su potencialidad cuando se pretende realizar un buen diagnóstico.

Las evaluaciones estandarizadas son una forma de medición de los aprendizajes; por lo tanto, califican “sólo los aprendizajes que pueden ser medidos”. Además, en su construcción se enfatizan algunos aspectos y se dejan de lado otros, por lo que el diseño de las pruebas puede incidir en los resultados obtenidos. En estas evaluaciones, los estudiantes contestan, en general, seleccionando la respuesta correcta de entre un conjunto de respuestas posibles (modalidad de opción múltiple). En estos casos, los puntajes obtenidos sólo nos dicen si los estudiantes pueden o no reconocer una respuesta correcta. No dicen nada acerca del conocimiento alcanzado en un área determinada ni, mucho menos, sobre otras capacidades como la imaginación, la creatividad, el pensamiento crítico, etc.

Por otro lado, las pruebas no contemplan todo lo que se aprende en cada una de las áreas evaluadas, ya que siempre se realiza un recorte del currículo vigente (el Operativo Aprender se construye con sólo 24 ítems). Además, al construir las pruebas se seleccionan sólo aquellos contenidos que, al ser piloteados, muestran diferencias (per-

miten discriminar estadísticamente) en el desempeño de los estudiantes. Se dejan de lado tanto los ítems que resuelven todos los estudiantes y, por ende, no presentan diferencias en las respuestas (o sea los contenidos más trabajados en las instituciones escolares), como los que muestran mayores dificultades. En consecuencia, sólo unos pocos aciertan en su resolución.

Las evaluaciones estandarizadas miden exclusivamente resultados, sin tener en cuenta el contexto y las condiciones en que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo no es lícito hacer extrapolaciones y juicios de valor sobre la calidad de estos aspectos. Más aun, desde el *Informe Coleman* (1), elaborado en 1966, numerosos trabajos de investigación han demostrado a través de abundante evidencia empírica que, entre los factores que explican los resultados de aprendizaje, tienen un peso preponderante aquellos que no pertenecen al ámbito de gestión de las escuelas, como el capital cultural y los conocimientos previos que aportan los estudiantes y sus familias (2).

Por último, si bien las pruebas de aprendizaje pretenden ser formativas a nivel de las escuelas, 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. Son pocas las escuelas que pueden apropiarse de los resultados para realizar un trabajo colectivo de reflexión que induzca los cambios necesarios si no se cambian ciertas condiciones estructurales (3).

El caso de PISA

A escala internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) diseñó y puso en

práctica, para el año 2000, las pruebas estandarizadas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Estos operativos se realizan cada tres años y cubren las áreas de lectura, matemática y competencia científica. El objetivo es medir la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de la enseñanza obligatoria, que en los países europeos se corresponde con la población de 15 años de edad.

Argentina participó en PISA desde el inicio, excepto en el 2003 debido a la crisis económica del país, que no permitió el pago del canon correspondiente. Posteriormente, el gobierno nacional decidió participar de PISA 2006. Esta decisión se sostuvo en el tiempo, aunque en 2013, a partir del nuevo marco normativo que instala el debate sobre el concepto de educación de calidad, así como sobre la legitimidad o no de su medición a través de las pruebas estandarizadas, los ministros de Educación del MERCOSUR decidieron enviar una carta dirigida al director de Educación y asesor del Secretario General sobre Política Educativa de la OCDE, Andreas Schleicher. En ella se da cuenta del daño que estas pruebas estaban produciendo en los países de la región y solicitaron algunas modificaciones para que la información pudiera tener lecturas más acordes con la realidad latinoamericana (4). La respuesta a esa misiva fue meramente formal y no tuvo impacto en los exámenes.

En 2011, Pearson, empresa líder en educación en el mundo, anunció que fue elegida por la OCDE para desarrollar la prueba PISA 2015 (5). No obstante, el negocio no se limitaba a la redacción de los exámenes y su corrección, sino también a asesorar a la OCDE en el desarrollo de las herramientas informáticas para la aplicación de la evaluación en los distintos países. Argentina, como todas las demás naciones que participan de ese examen, fue invitada a implementarla en 2015 a través de una plataforma digital. Las autoridades educativas de ese momento declinaron la oferta junto con otros 14 países, donde se mantuvo la prueba en papel.

Pearson es uno de los cuatro grupos editoriales más importantes en el mundo, que se describe a sí misma como una “compañía líder mundial en educación”. La mayoría de sus ganancias provienen de textos digitales, herramientas de enseñanza virtual y desarrollo de plataformas digitales para realizar d



Daniel Zelaya, *Fin de la infancia* N°3, 1999 (gentileza Museo Nacional de Bellas Artes)

de exámenes online. Esta empresa multinacional posee acciones en la editorial Penguin Random House, en Longman, en el diario *Financial Times* y en la revista *The Economist*. Además, es dueña de la empresa estadounidense National Evaluation Series, dedicada a la elaboración de exámenes estandarizados. Su objetivo es controlar los mercados de evaluación, y el rol que desempeñan en las pruebas PISA va en ese sentido.

Si bien se presenta con un propósito altruista –“contribuir a los debates de la educación en el mundo”–, su interés es vender productos y servicios en el mercado de la educación. Resulta importante recordar que Pearson firmó un contrato por 32 millones de dólares para desarrollar los exámenes oficiales de las escuelas públicas de Nueva York por un período de cinco años y utilizó la información proveniente de los estudiantes para realizar sus propios negocios. Cuando este hecho trascendió, a partir de la investigación realizada por un fiscal, la empresa fue multada con 7,5 millones de dólares.

En 2015, el Gobierno Nacional argentino pagó un canon de 42.200 euros para que el país participara de las pruebas PISA. Por su parte, el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que había pedido incorporarse en 2012 con una muestra ampliada (esta jurisdicción se encuentra gobernada desde el año 2007 por PRO), pagó un total de 35.000 euros. Posteriormente, en 2018, las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Tucumán, también pidieron su incorporación con una muestra ampliada.

En diciembre de 2016, la OCDE decidió eliminar a Argentina del ranking de países que participaron en PISA 2015, aduciendo que los datos “no se consideran comparables debido a que la muestra no cubrió la población total objetivo” a causa de errores detectados en la confección del marco muestral. Es necesario señalar que al conformarse el

universo total de escuelas sobre las que se selecciona la muestra, en febrero de 2015, se estaba produciendo una importante transformación en las secundarias de nuestro país. Estas instituciones, que podían tener sólo la Secundaria Básica de 9 años (EGB) o sólo el Polimodal de 3 años, comenzaron a unificarse en una sola escuela “secundaria completa”, lo que producía la desaparición de las escuelas precedentes. Como los datos del Relevamiento Anual 2014 no se encontraban disponibles (por no tener información de todas las jurisdicciones) y los del Relevamiento Anual 2015 no se habían recabado todavía (la fecha de captura corresponde al 30 de abril de cada año), el marco muestral se construyó sobre la base del Relevamiento Anual 2013, el Padrón Oficial de Establecimientos Educativos e información de las jurisdicciones sobre altas y bajas de escuelas. Estas cuestiones fueron explicadas a la OCDE con el envío del listado total de escuelas, sin que en ese momento se presentaran objeciones al respecto.

En el marco de las repercusiones mediáticas que se generaron a partir de la exclusión del país del ranking mundial de PISA, la Internacional de la Educación (IE) denunció contactos entre funcionarios nacionales de Cambiemos y las autoridades de la OCDE para impugnar y eliminar los resultados obtenidos por Argentina en PISA 2015, que mostraban una importante mejora. Justo en ese momento, Argentina solicita su ingreso a la OCDE (6).

Un estudio realizado sobre PISA 2015 muestra que ese año la OCDE introdujo cambios importantes en la metodología de análisis de los datos que también repercutieron en la comparabilidad de los resultados, afectando especialmente a los países latinoamericanos. Los cambios tienen que ver con el tratamiento de los ítems que quedan sin responder, un fenómeno que afecta casi en forma exclusiva a los países la-

tinamericanos. En aplicaciones anteriores la no respuesta se asimilaba a una respuesta incorrecta, mientras que en 2015 se considera como un ítem no implementado. PISA permite recalcular los resultados hasta el 2006. Con este reescalamiento, los países de América Latina muestran puntajes superiores en sus resultados en años anteriores y, en consecuencia, un menor crecimiento respecto al 2015. Esto lleva a los autores del estudio a afirmar que “mejoras sustantivas que se observaban en los últimos ciclos de PISA en algunos países de la región se atenúan o desaparecen completamente al analizarlas con la nueva metodología” (7).

PISA es una evaluación estandarizada. La crítica más recurrente que numerosos académicos e investigadores realizan a estas pruebas tiene que ver con que las habilidades y competencias que miden dependen poco o nada de las escuelas. De hecho, el proceso de aprendizaje comienza antes de la escolarización y tiene lugar en una diversidad de contextos institucionales, escolares y extraescolares. Por ello, como incluso se reconoce en los mismos informes que elabora PISA, si un país puntúa más que otro en el ranking, no se puede inferir que sus escuelas sean mejores (8). En ese sentido, los resultados alcanzados por cada país no son estrictamente comparables. Esto es válido en particular para América Latina, donde existen importantes desigualdades sociales y educativas, y explicaría por qué países como México y Chile, con sistemas educativos más meritocráticos y desiguales, obtienen los mejores resultados en la región.

En 2007, un grupo de investigadores analizó de forma pormenorizada a las pruebas PISA y publicó sus conclusiones en un texto titulado *PISA according to PISA* (9). Además de señalar una serie de debilidades técnicas, que ponen en duda la confiabilidad de los rankings, se analizan otros aspectos que resultan

muy relevantes en el contexto de los países latinoamericanos. En el trabajo se destacan el sesgo sociocultural y la concepción homogeneizadora de las pruebas, como si solo existiera una única cultura e idénticos desafíos para insertarse productivamente en el mundo. A este respecto, el diseño de las pruebas se basa en lo que, en teoría, tienen en común los países, sin contemplar las importantes diferencias naturales, climáticas, económicas, políticas, culturales, etc. Si bien el papel de la OCDE pretende ser objetivo e imparcial en el debate acerca de la educación que se considera deseable, los autores afirman que esa organización representa una ideología neoliberal, basada en una economía de libre mercado, que se corresponde con un determinado sistema de valores y objetivos económicos. Es ésta la visión que impregna todas sus recomendaciones en materia de política educativa.

En el año 2018, la prueba PISA se aplicó nuevamente en nuestro país. Los resultados serán dados a conocer por la OCDE en los primeros días de diciembre de 2019, previo al cambio de gobierno, en uno de los últimos actos mediático-políticos de la actual gestión. Si bien nada ha trascendido hasta el momento, dos cuestiones deberán contemplarse a la hora de interpretar los resultados de Argentina: la ausencia de políticas educativas concretas para mejorar la educación y su ajuste y desfinanciamiento en los últimos cuatro años.

En los albores de una nueva etapa política, nos debemos como sociedad un profundo debate sobre el sentido de las evaluaciones estandarizadas en el marco de las nuevas políticas educativas que deberán implementarse. ■

1. Estudio elaborado a solicitud del Congreso estadounidense, durante la presidencia de Lyndon B. Johnson, en el que se afirma que el rendimiento escolar de los alumnos se relaciona en mayor medida con el nivel socioeconómico de la familia que con las características de las escuelas y de sus docentes.
2. Leandro Bottinelli, “Conocimiento y políticas educativas: una mirada sobre los estudios de eficacia escolar”, *La educación en debate*, N° 21, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2018.
3. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, “Reflexiones sobre las funciones de los sistemas de evaluación educativa de gran escala. Entrevista a Silvana Larripa”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3, N° 3, La Plata, 2009.
4. Ver la carta completa en: MERCOSUR/CMC/GMC/XLIV/RME/ACTA N° 01/13 (disponible en: https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/publicaciones/materiales-y-producciones/item/download/297_4fad6a9feb0bab4200b1defd97ee0e0). También los ministros expresan sus opiniones luego del *Seminario Mercosur: Políticas de evaluación educativa en la región* (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=c7QEzMRuWHc>).
5. Myriam Feldfeber, Adriana Puiggrós, Susan Robertson y Miguel Duhalde, *La privatización educativa en Argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), 2018.
6. *Ibid.*
7. Axel Rivas y Martín Scasso, “¿Qué países mejoraron la calidad educativa? América Latina en las evaluaciones de aprendizajes”, *Documento de Trabajo* N° 161, CIPPEC, 2017, p. 11.
8. OCDE, “El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve”, París, documento sin fecha. Disponible en: www.oecd.org
9. Stefan Hopmann, Gertrude Brinek y Martin Retzl (eds.), *PISA according to PISA*, Serie Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Viena-Berlín, LIT Verlag 2007.

*Socióloga y doctora en Ciencias de la Educación (UBA), docente e investigadora de UNLa y UNQ, ex directora nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE).

NICOLÁS TROTTA,
RECTOR DE LA UMET

“Se pierde de vista el proceso educativo”

por Diego Rosemberg*

Nicolás Trotta es el rector de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET), la primera casa de altos estudios cogestionada por organizaciones sindicales. También es uno de los nombres que en los medios se especula que podría integrar el gabinete de Alberto Fernández. Aquí, da su mirada sobre las evaluaciones estandarizadas.

¿Para qué sirven las evaluaciones estandarizadas?

Definen un conjunto limitado de saberes, para cuantificar y comparar respuestas, bajo una lógica en la que la evaluación queda reducida a una medición que no incide en la enseñanza y es utilizada con finalidades de control social. Pueden estar alejadas de los contextos en los que ocurre la enseñanza. La estandarización ha estado dominada por una lógica productivista y tecnocrática, en la que la evaluación pierde de vista el proceso educativo y se focaliza en un movimiento de causa-efecto.

¿Estas pruebas son un indicador de la calidad educativa?

Primero deberíamos definir qué es una educación de calidad. Si entendemos que se reduce a ciertos aprendizajes universales o conocimientos definidos externamente, podrían ser. Pero se requiere una mirada más compleja, en la que la calidad esté asociada al ejercicio del derecho a la educación, que implica reconocer y valorar las diferencias entre los que son objeto de evaluación, al desarrollo del pensamiento crítico, a una educación que forme a los ciudadanos. Estos exámenes no pueden ser un indicador exclusivo para las decisiones de política educativa ni un mecanismo para la desvalorización o valorización de las prácticas pedagógicas, de los educadores o de las instituciones educativas.

¿Qué concepción de la evaluación tienen organismos internacionales que promueven las evaluaciones estandarizadas?

No todos los organismos internacionales defienden la misma perspectiva. Las perspectivas de la OCDE y las de la UNESCO son diferentes. La evaluación estrella de la OCDE son las PISA, que sacan una foto muy parcial. Se trata de un dispositivo que no podemos descartar ni ignorar sin realizar un análisis serio. Uno de los problemas más graves de estas pruebas es que tienen un poderoso efecto normativo: condicionan las acciones y las decisiones de política educativa, las orientaciones y las prácticas pedagógicas, a partir de un ideal escolar que nosotros no hemos definido.

¿La evaluación mejora la educación?

La evaluación es central en los procesos pedagógicos. No podemos mejorar nada si no sabemos qué es lo que hay que modificar, qué salió bien y qué mal. Sirve en el aula para saber si los estudiantes aprendieron, en una escuela para delinear el proyecto institucional, en la política pública para definir líneas de acción y acompañar con más presencia e inversión a quienes más lo necesitan. La evaluación es una herramienta para conocer el estado de una situación o de un proceso, para la toma de decisiones y, bien utilizada, para mejorar la educación.

¿Los resultados de las escuelas deben ser públicos?

La Ley de Educación Nacional (LEN) establece que su difusión debe resguardar la identidad de los estudiantes, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización.

¿Qué significa que una empresa multinacional, como Pearson, esté a cargo de PISA?

Que Pearson esté a cargo del operativo nos ofrece información sobre quién definió los criterios y cuáles son sus intereses. La evaluación no puede estar atravesada por intereses mercantiles. Debemos estar muy atentos a esto porque se trata de nuevas formas de privatización de la educación de las que necesitamos protegernos.

¿Qué deja de medir las pruebas estandarizadas?

Es más lo que excluyen que lo que miden. Por ejemplo, no miden los efectos sobre el aprendizaje de la democratización del sistema educativo o la valorización de la inclusión de alumnos que provienen de realidades sociales y culturales diversas, o que tienen capacidades distintas. Y tampoco miden lo que los estudiantes aprenden, sino cuánto saben de eso que se les pregunta.

¿Qué impacto tiene en la región la presión internacional para que los países participen de estas evaluaciones?

Las PISA han logrado instalarse en los medios de comunicación, y en la agenda pública. Que un país decida no participar es interpretado como una intención de ocultar el estado de su educación y como una decisión que lo excluiría del mundo. La presión surge porque hay intereses en juego para transformar a la educación en un bien de mercado.

¿Cómo debe evaluarse la educación?

Debe ser un proceso permanente, continuo, duradero y dialógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La LEN le asigna al Ministerio de Educación la responsabilidad principal de desarrollar una política de información y evaluación continua y periódica. Y esto es central para una política para una educación de calidad, con equidad de recursos para garantizar la inclusión social y el ejercicio del derecho a la educación. La evaluación debe incluir la participación de la comunidad educativa y los actores del sistema en la definición de criterios, tal como lo establece la ley con la creación del Consejo de Calidad. Deben poder contextualizarse los procesos de enseñanza y aprendizaje, y entonces servir a las escuelas y a los y las maestras para revisar sus prácticas. ■

*Periodista, editor de *La educación en debate* y miembro de ANCCOM.

XAVIER BONAL SARRÓ, CATEDRÁTICO DE BARCELONA

¿Por qué no medimos también la solidaridad de los niños?

por Diego Herrera*

“No tengo ninguna duda de que las pruebas PISA son una nueva forma de imperialismo cultural. Si los exámenes están producidos en el norte, responderán mejor los niños del norte. De esto no hay ninguna duda”, afirma Xavier Bonal Sarró, catedrático de Sociología en la Universitat Autònoma de Barcelona, donde también dirige el Grupo de Investigación “Globalización, educación y políticas sociales”.

“Las evaluaciones estandarizadas (sean nacionales o internacionales) son un instrumento que puede ser útil para la toma de decisiones políticas –opina Bonal Sarró–. Pese a sus defectos, son una forma de medir hasta qué punto el sistema es eficaz en la transmisión de saberes y, sobre todo, en la adquisición de competencias.” Sin embargo, más por cómo son empleadas que por su propia naturaleza, estas herramientas también presentan aspectos negativos: “Acaban por considerarse prácticamente el único indicador de la calidad educativa, lo que es más que discutible. Por esta razón, se convierten en un elemento de medición que obsesiona a los gobiernos, que ya no se preocupan por mejorar el sistema educativo sino por mejorar la evaluación estandarizada”.

El catedrático también menciona dos de las consecuencias educativas de la sobrevaloración de pruebas como PISA: “Puede provocar la estandarización del currículum y llevar a algunas estrategias pedagógicas como el *teaching to the test*, es decir, la preparación de los estudiantes para la realización de tests”. Otro riesgo de estas pruebas son los usos que pueden hacerse de sus resultados: “Para mí es negativo que puedan publicarse rankings para que las familias elijan escuelas. Esto genera mayor desigualdad educativa y oculta otros factores que pueden explicar las diferencias de resultados, por ejemplo, la composición social de las instituciones”.

Si bien Bonal Sarró observa que lo más frecuente es que se utilicen evaluaciones estandarizadas para “medir” los saberes de los estudiantes, también reconoce que existen instrumentos que se emplean para evaluar la labor docente. Tal es el caso del Programa TALIS de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Estas pruebas apuntan a crear un sistema de incentivos salariales o de carrera profesional. “El efecto –dice el especialista– es que se ocultan muchas variables que intervienen para entender un resultado. El tipo de información que no se recoge puede ser muy relevante para entender por qué los resultados

son diferentes en dos centros educativos. No existen situaciones perfectamente comparables para saber cómo trabaja un maestro, y menos a través de indicadores tan indirectos como esos.”

Por otra parte, el catedrático da cuenta de una contradicción: “La máxima estandarización de los sistemas de evaluaciones coexiste con modelos que aplauden la autonomía escolar. Por un lado, se estandarizan las evaluaciones y, por el otro, se sostiene que cada escuela puede educar como quiera”. Y agrega: “De la autonomía escolar a la desresponsabilización del Estado hay un paso, porque parecería que solo depende de cada institución que se obtengan buenos o malos resultados”.

Bonal Sarró considera que la OCDE ha reforzado la equivalencia entre calidad educativa y evaluación estandarizada. “PISA es su juguete favorito porque es lo que la ha situado en el escenario global. Ellos son los primeros interesados, a pesar de que sea reduccionista, en identificar calidad con resultados en las pruebas PISA.” El especialista, no obstante, advierte que las pruebas de la OCDE no solo evalúan las competencias de los estudiantes, sino que también recogen otro tipo de información: cómo ejerce la docencia el profesorado, cómo ejercen su liderazgo los directores, cuánta autonomía escolar tienen las instituciones, entre otros aspectos. “Todas estas variables –explica– entran en relación con el gran indicador de la calidad educativa, que es el resultado. Pero da la sensación de que no consiguen encontrar la piedra filosofal. El sistema educativo es tan contextual que no hay una sola variable que explique por qué unos resultados son mejores que otros.”

Por último, el catedrático repara en que hay aspectos vinculados con la calidad de la experiencia del aprendizaje que ninguna evaluación estandarizada recoge: “Nos gustaría mucho saber si los niños son felices en las escuelas. Debería ser un indicador muy importante de calidad educativa el grado de satisfacción de los niños con la enseñanza. En otros estudios han utilizado un indicador que se llama sentido de pertenencia, pero nos faltan más indicadores de bienestar subjetivo. También necesitamos indicadores sobre las competencias sociales. Recuerdo que Juan Carlos Tedesco se preguntaba por qué no evaluábamos el grado de solidaridad de los niños. Es un indicador interesante para conocer hasta qué punto estamos educando a niños socialmente competentes y solidarios”. ■

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

MIGUEL ÁNGEL DUHALDE,
GREMIALISTA

“Se usan para criticar”

“Se usan pruebas estandarizadas para construir rankings y para mostrar resultados. De esta manera, se desdibuja lo más importante de la educación: los procesos cualitativos que tienen que ver con la cotidianidad escolar”, sostiene Miguel Ángel Duhalde, secretario de Educación de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA).

¿Qué consideración hace CTERA de las evaluaciones estandarizadas?

Históricamente, planteamos nuestras objeciones a las pruebas estandarizadas. No tanto a la prueba estandarizada en términos abstractos, sino al uso que los gobiernos más conservadores han hecho de estas pruebas, a las que consideran la evaluación por excelencia. Las pruebas estandarizadas decidieron políticas educativas, pero, más que nada, se usaron para demonizar o criticar el trabajo de los docentes, para estigmatizar a los estudiantes y para entender a la educación como un conjunto de empresas que ofrecen un servicio a los posibles clientes y consumidores.

¿Y de las pruebas PISA?

Las pruebas PISA toman una escala global, que está construida desde la concepción del modo de dominación capitalista. La OCDE le encarga a una empresa privada (Pearson) la construcción de ese instrumento. ¿Quiénes son los que hacen las preguntas? ¿Quién decide lo que hay que preguntar en cada contexto histórico y regional? Se tiende a universalizar una única prueba para todos los tiempos y espacios. Comprendo que la rigurosidad metodológica requiere de instrumentos que permitan comparar paráme-

tros en el tiempo y en el espacio, pero por respetar esa rigurosidad se invisibiliza un conjunto de diferencias que se necesita tener en cuenta.

¿Qué otras formas de evaluación pueden implementarse en las escuelas?

Si los Estados provinciales tienen a sus docentes tomando pruebas todos los trimestres, habría que sistematizar esa información para tener datos útiles que sirvan para diseñar políticas de Estado. No con una prueba única. Si se sistematizara lo que hacen los docentes todos los días en las escuelas, si se tuvieran números de cuántos estudiantes repitieron, de cuántos se llevaron una determinada materia, se contaría con una información importante que no requiere someterse a una homogeneización.

Es una manera de que los docentes participen de la evaluación del sistema y de que se atiendan las particularidades regionales e institucionales.

Sí. En nuestro sistema hay lineamientos nacionales, pero cada provincia arma sus planes de estudio. Entonces, no puede tomarse una prueba global para evaluar un proceso de enseñanza y aprendizaje que es provincial. Hay que ver cómo sistematizamos esa información que ya existe en las escuelas.

¿Qué concepción de la evaluación tienen los organismos internacionales como la OCDE? ¿Qué entienden por calidad educativa?

Para ellos la calidad educativa está dada por responder al tipo de conocimiento que se exige desde el orden global, que sería el sistema de dominación y producción capitalista. Esos modelos priorizan la calidad por la calidad misma, independientemente de la cantidad de sujetos que sean beneficiarios de esa calidad. Si hay gente afuera, no importa. Ellos hablan de calidad de la educación; nosotros, por el contrario, hablamos de educación de calidad. Para nosotros, el sustantivo no es la calidad, sino la educación. Y esa calidad está dada en cuanto la educación garantiza el derecho, la inclusión, la igualdad, la justicia y la solidaridad. La calidad es algo que no puede dissociarse de la inclusión. ■

D.H.

TOMÁS CANCELA, ESTUDIANTE

“Estos exámenes rompen con la idea de sujeto”

“No puede evaluarse en un solo día cómo se educó una persona a lo largo de un año”, afirma Tomás Cancela, estudiante de 4º año de la Escuela Normal Superior Lenguas Vivas y secretario general del Centro de Estudiantes.

“Desde mi perspectiva –considera Cancela–, hay un problema con las evaluaciones estandarizadas: no responden a un proceso de aprendizaje.” El recuerdo que tienen los estudiantes de los operativos de los que participan suele ser muy vago y rara vez se les informa con claridad quién implementa la evaluación y con qué objetivos. En este sentido, Cancela no es la excepción: “Me pasó uno o dos años que se acercó al aula una persona (supongo que contratada por el Ministerio) con una caja llena de pruebas. Simplemente, las repartió. No era docente, no tenía nada que ver con las pruebas”. El estudiante no recuerda el contenido de la evaluación, pero sí que se basaba en el método de opción múltiple.

“Los primeros años, al tener menos información sobre lo que implican este tipo de evaluaciones, las completaba. Pero la última vez (el año pasado con la prueba PISA), no la respondí para manifestarme de alguna forma contra esos instrumentos”, cuenta

Cancela. Por otro lado, considera que “el aprendizaje de una persona va mucho más allá de cómo haya estado un día en una prueba que se hace sin muchas ganas y sin comprender para qué se hace”. El estudiante también comparte la experiencia de algunos de sus compañeros: “Les hacían preguntas a las personas que repartían las pruebas y les contestaron que no tenían idea, que ni siquiera las habían leído. Esto rompe con cualquier tipo de libreta de la práctica docente”.

Cancela también señala que nunca se les hizo ninguna devolución sobre sus desempeños en este tipo de evaluaciones. “Lo primero que yo reivindico de la educación –opina– es que debe formarnos como sujetos. Esas pruebas rompen totalmente con la idea de sujeto; es una prueba sin identidad. Nos convierte en un número: cuántos dieron bien y cuántos mal”. El estudiante se opone a que se publiquen los resultados por escuela de estas evaluaciones: “Me parece que esa es una forma que tiene el Estado de desligarse de equiparar el nivel educativo. No se trata simplemente de que las familias puedan elegir las mejores escuelas”. ■

D.H.

Las dificultades para leer la información

“Podrían utilizarse los resultados de las pruebas estandarizadas si se cruzaran con variables económicas y sociales. PISA compara las situaciones educativas de distintos Estados nación, pero al interior de cada país pueden hacerse miles de interpretaciones y preguntas. Las direcciones de Área y los supervisores intentamos que la información de todas las evaluaciones llegue a las escuelas, pero no siempre recibimos los datos. Otra dificultad es que las escuelas están atravesadas por múltiples situaciones y requieren de un tiempo considerable para hacer las lecturas de esa información. Se necesita investigar y pensar colectivamente. Es raro que los equipos directivos tengan tiempo para eso, porque están muy abocados a la tarea administrativa. Esta gestión puso lo administrativo por encima de lo pedagógico. Habría que armar equipos interdisciplinarios y se necesitaría del apoyo de las universidades y de sus investigadores. Esto debería ser parte de un proceso sostenido por una mayor inversión en educación que mejore el salario y la capacitación en servicio.” (Jorge Schiavi, supervisor de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

oferta académica 2020

PÚBLICA Y GRATUITA

CARRERAS DE GRADO Y POSGRADO

FORMACIÓN DOCENTE

HISTORIA

MATEMÁTICA

LECTURA Y ESCRITURA

LETRAS

EDUCACIÓN PRIMARIA

POLÍTICAS PÚBLICAS



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Info y preinscripción: www.unipe.edu.ar

Consultas: ingreso@unipe.edu.ar

011 6409.7072
(sólo mensajes)

Staff

UNIPE: 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