

Ni estábamos tan mal ni vamos tan bien.

La profundización de la desigualdad educativa podría evitarse.

El pasado 15 de marzo el presidente Mauricio Macri presentó los resultados correspondientes a la Evaluación censal Aprender 2018, en las áreas de Lengua y Matemática para sexto grado de la escuela primaria.

El gobierno nacional se esfuerza por mostrar que los aprendizajes mejoran durante su gestión, apropiándose de los logros que la escuela construye con el compromiso y el trabajo cotidiano de cada uno de los y las docentes. La operación discursiva montada sostiene la idea de que, a mayor desfinanciamiento, mejores son los resultados obtenidos en los desempeños escolares.

Mientras el Gobierno se esfuerza por dar buenas noticias, su gestión generó una profunda pérdida del poder adquisitivo del salario docente, disminuyó un 65% el presupuesto en formación docente, un 80% el Plan Nacional de Educación Digital y un 89% los programas socioeducativos. Frente a esto, sostenemos: **los y las estudiantes en la escuela continúan aprendiendo, pero los resultados podrían haber sido considerablemente mejores si el Gobierno hubiese sostenido los niveles de financiamiento y las políticas de acompañamiento al trabajo docente de las gestiones anteriores.**

Frente a esta situación nos abocamos al análisis de la información publicada y a su comparación con anteriores informes del operativo Aprender. A continuación, presentamos los principales resultados para Argentina y Córdoba.

1) En la escuela los/as niños/as aprenden. Esto se debe a que cuentan con maestras y maestros que enseñan pese al sistemático desfinanciamiento educativo, producido durante los últimos tres años.

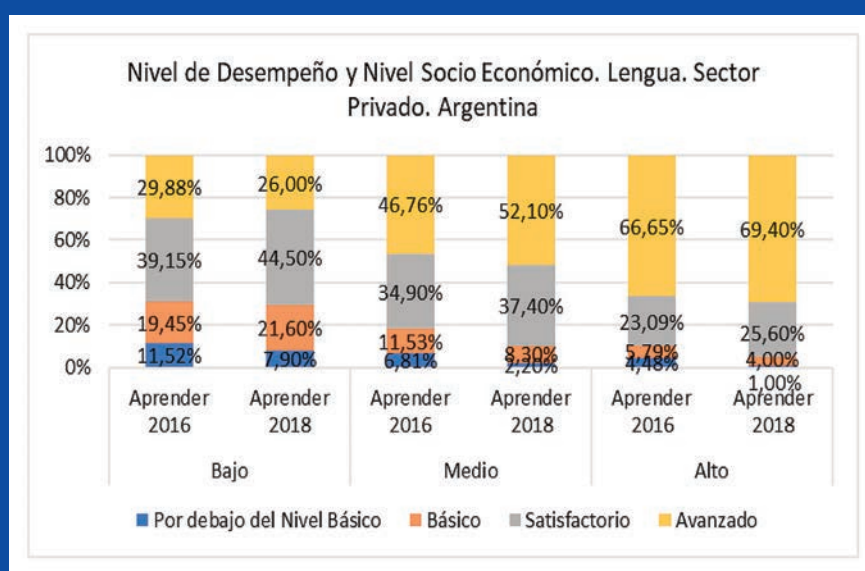
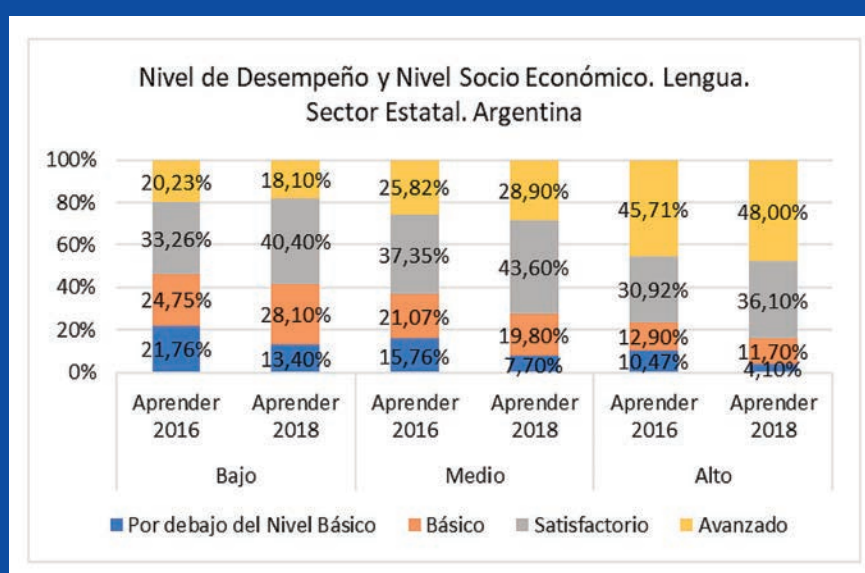
2) Han manipulado la lectura de los datos, para apropiarse de la mejora de resultados lograda por la escuela. En 2016 se eligió hablar de “malos resultados” sin considerar que con respecto al ONE 2013 habían mejorado. En 2018, el gobierno nacional elige hablar de buenos resultados considerando solo el año 2016. Es decir, antes de las políticas de ajuste y ahora en las escuelas de nuestro país se aprende. Los desempeños podrían y deberían haber mejorado más para 2018 si el Gobierno hubiese acompañado el trabajo de los docentes con recursos y políticas públicas.

3) Las políticas públicas en educación tienen incidencias a largo plazo y sus efectos impactan tardíamente. Con esto afirmamos que la mejora en los desempeños es resultado de las anteriores políticas de promoción y fortalecimiento de la enseñanza, a través de programas y acciones que fortalecieron las condiciones pedagógico-didácticas de las escuelas.

¿Qué dicen los informes del Aprender 2018?

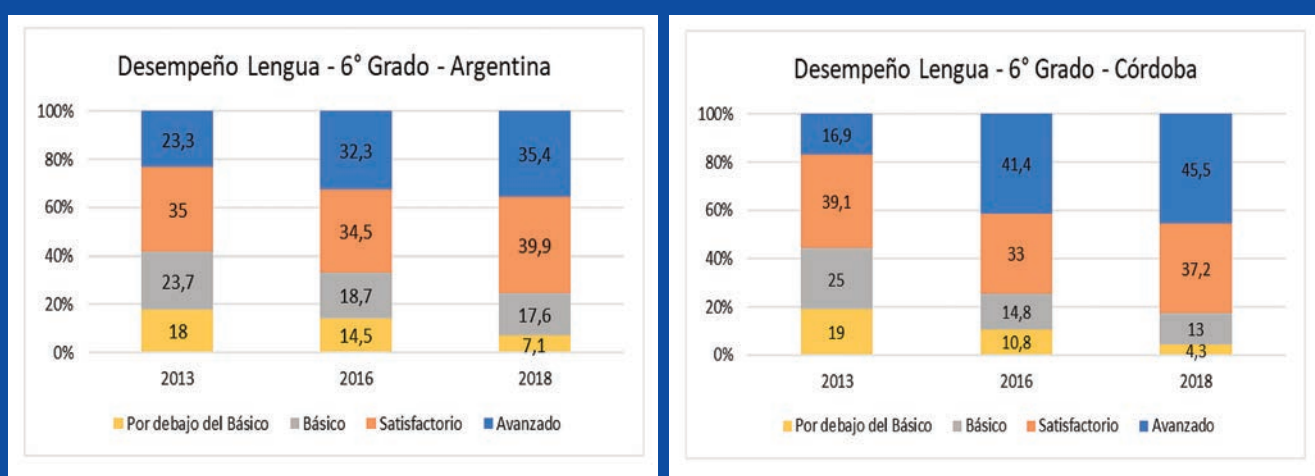
En Argentina, el desempeño en lengua aumenta sensiblemente tanto entre quienes obtienen Avanzado (+50%), como en quienes se encuentran Por debajo del Básico (-60%). La mejora se produce tanto en escuelas estatales como privadas y disminuye significativamente la brecha entre ambas modalidades educativas. También disminuyen distancias entre Nivel Socio Económico (NSE) en ambas modalidades educativas. Es decir, quienes se encuentran en situaciones de privación de recursos económicos mejoraron sus desempeños en las evaluaciones estandarizadas Aprender.

Cuadro n°1. Nivel de Desempeño y Nivel Socio Económico. Área Lengua discriminados según sector estatal y privado.



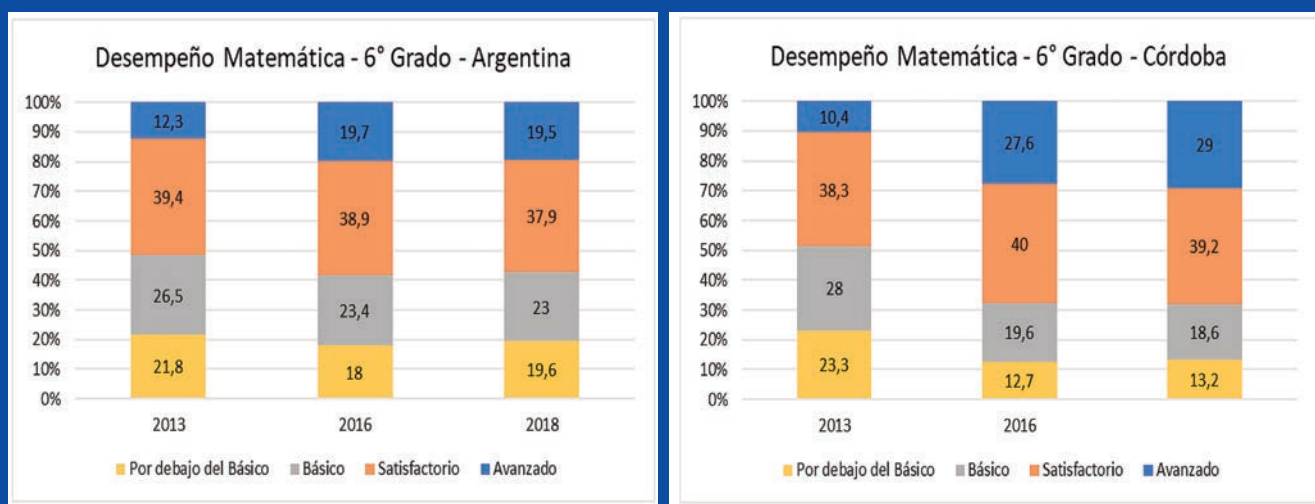
En Córdoba los desempeños mejoran con respecto al año 2016 al aumentar 8,5 puntos porcentuales los desempeños Avanzado y Satisfactorio y disminuir 8 puntos porcentuales los desempeños Básico y por Debajo del Básico. Con respecto a los resultados nacionales, Córdoba se ubica por encima de la media nacional en todas las categorías consideradas, siendo los desempeños Avanzado y Satisfactoria del 82,5%, y los que se ubican por debajo del básico de solo el 4% (es decir, un porcentaje casi ideal).

Cuadro n°2. Desempeños 6° grado primaria - Argentina. Lengua. 2013-2018



En Matemática se observa un estancamiento en los desempeños tanto a nivel nacional como provincial. En Argentina un 42,6% se desempeña en nivel Básico o Por debajo del Básico. En perspectiva, los desempeños en matemática disminuyen con respecto a 2013 en ambos extremos. Por su parte en Córdoba mejoran sensiblemente los desempeños Avanzado (del 10,4% al 29%) y disminuyen los que se ubican por debajo del Básico (del 23,3% al 13,2%).

Cuadro n°3. Desempeños 6° grado primaria - Argentina. Matemática. 2013-2018



Información, sesgos de interpretación e interrogantes

Los resultados publicados hasta el momento muestran una mejora en los desempeños, aunque su tenor varía según se compare con 2016, primer año de la gestión Cambiemos o, con 2013, cuando se implementaba otro instrumento de evaluación denominado Operativo Nacional de Evaluación (ONE). En este sentido, la comparación de los ONE 2013, y Aprender 2016-2017, refleja cuestiones muy diferentes para Lengua y Matemática.

► **Primaria posee una tradición de buenos desempeños reflejados en TERCE 2013.**

El Tercer Estudio Explicativo y Comparativo, implementado por UNESCO mostró que: el promedio de logros de Argentina está por encima de la media entre los 15 países participantes¹ y es superior al obtenido en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado por UNESCO en 2006; Los estudiantes argentinos muestran una mejor preparación en el área de matemática y escritura tanto en tercer como en sexto grado, en comparación con los demás países. En lectura y ciencias naturales los resultados obtenidos fueron similares al promedio. Las escuelas de gestión privada, obtenían mejores desempeños en las pruebas de lectura de tercer grado. En el resto de las áreas, tanto en tercer como en sexto grado, no se presentaban diferencias en los aprendizajes. En este sentido, en un trabajo anterior: “Ampliar la mirada sobre los Aprendizajes²”, planteamos como hipótesis que dichos resultados podían interpretarse en el marco de “...un trabajo pedagógico en las escuelas de gestión estatal que por diferentes medios: reconocimientos de múltiples tiempos de aprendizaje, disponibilidad de recursos didácticos para enseñar, actualización de propuestas de formación docente, logra que los estudiantes construyan oportunidades de aprendizaje similares a quienes asisten a escuelas de gestión privada”. Según el estudio TERCE, “Las políticas educativas universales de Argentina posibilitaron un sistema escolar más homogéneo en la distribución de sus resultados”. Dicho estudio planteo además que “No se advierte relación entre el nivel socioeconómico del hogar del estudiante o las transferencias condicionadas que reciben las familias con los resultados de aprendizaje alcanzados”. Es decir, en Argentina, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes no incidían tan significativamente como en otros países en los aprendizajes estudiantiles, pero cuando las escuelas concentran población con mayor homogeneidad socioeconómica, se producen menores desempeños escolares en las/os sectores más vulnerables. Esta situación podía explicarse como parte de los logros alcanzados con las políticas de enseñanza hasta entonces implementadas.

► **Se profundiza la desigualdad educativa por ausencia de políticas nacionales de enseñanza.**

Los mejores desempeños se producen en las provincias con mayor ingreso per cápita y menor pobreza. Así, por ejemplo, las jurisdicciones donde las y los estudiantes obtienen mayor porcentaje de desempeño Satisfactorio y Avanzado en Lengua y Matemática son CABA (87,9% y 75,3%), y La Pampa (83,3% y 70,3%), Córdoba (82,7% y 68,2%). Estos desempeños se reducen en Santiago del Estero (64% y 49,2%, Chaco (60,8% y 45,3%) y Catamarca (65,6% y 42,5%). La persistencia de estas desigualdades es el reflejo más duro del desfinanciamiento educativo y la ausencia de políticas para la enseñanza producida en los últimos tres años.

¹ Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) más el estado mexicano de Nuevo León (México).

² Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/05/Ampliar-la-mirada.pdf>

► **Instrumentos menos complejos de evaluación reflejan mejores desempeños.** Una de las principales críticas realizadas en 2016, desde CTERA, el ICIEC-UEPC e importantes sectores académicos a los Aprender como instrumentos de evaluación estandarizada, residía en la eliminación de los ítems abiertos. Se planteaba que ello generaba mayores limitaciones para conocer los tipos de aprendizajes construidos por los estudiantes y que su implementación asidua generaba una familiarización con los instrumentos que afectaba la validez de las respuestas. En 2016, señalamos³ que en los cambios de metodología generados con el Aprender, se realizaban demandas cognitivas menos complejas al excluirse las actividades de ítems abierto, donde las y los estudiantes, al escribir, compartían sus interpretaciones e hipótesis sobre las situaciones planteadas. Señalamos también que investigaciones internacionales advertían sobre el sesgo en los resultados obtenidos por pruebas estandarizadas, cuando éstas regulan la enseñanza y las escuelas se preparan para alcanzar buenos resultados. En este sentido, es de público conocimiento que el Ministerio de Educación de la Nación generó simulaciones de actividades para que en las escuelas se practique la resolución de evaluaciones. ¿Esto significa entonces que los estudiantes no aprenden o que aprenden menos? No. Sabemos que la escuela enseña y que las y los estudiantes aprenden, pero los actuales instrumentos de evaluación no pueden informar qué variación ha ocurrido fehacientemente con respecto a los ONE 2013, ni sobre la variedad de experiencias y aprendizajes que en la escuela se construyen, porque no evalúa lo que la escuela enseña: análisis y argumentación, revisión de los propios errores, trabajo colaborativo, articulaciones entre conocimientos de diferentes áreas curriculares, etc. A tres años de su implementación, los resultados de Aprender 2018 muestran en el caso de Lengua una importante mejora y en el de Matemática un estancamiento que deben matizarse en relación a la disponibilidad de recursos didácticos, tradiciones de formación docente y trayectorias de escolarización de las y los estudiantes.

► En Lengua, se observa entre el ONE 2013 y el Aprender 2018, una mejora de 17 puntos porcentuales entre quienes tienen desempeño *Avanzado* y *Satisfactorio*, junto a un descenso de 11 puntos porcentuales entre los que obtienen desempeños *Por debajo del Básico*. Esta abrupta modificación de las tendencias, evidenciada ya en el Aprender 2016, puede explicarse por las modificaciones realizadas al instrumento de evaluación y el sesgo inducido mediante el entrenamiento de estudiantes para la realización de las evaluaciones. Pero también, por la combinación de una tradición de políticas de alfabetización, que se remonta al retorno de la democracia y que se ha reflejado en planes nacionales de lectura, distribución de libros de texto, jornadas institucionales de lectura y escritura, propuestas de formación y actualización docente. En Córdoba, además, debe considerarse la implementación sostenida, durante los últimos 20 años, del Programa 108 Escuelas. De este modo, incluso con el desfinanciamiento producido en estos tres años, las escuelas cuentan aún con materiales variados de lectura y docentes actualizados en los nuevos enfoques de alfabetización.

► **De la insuficiencia a la ausencia de políticas de enseñanza en Matemática.** En el caso de Matemática, a nivel nacional, se observa un importante salto entre el ONE 2013 y el Aprender 2016, sostenido en 2018, aunque, en comparación con el área de Lengua, la mejora es mucho menor y se concentran en los extremos *Avanzado* (+ 7,2 puntos porcentuales) y *Por debajo del Básico* (-2,2 puntos porcentuales). Como puede observarse, existe una importante diferencia entre Lengua y Matemática, tanto en los desempeños alcanzados, como en las variaciones producidas durante los últimos 5 años. Una explicación a esta situación se encuentra en el paso desde la debilidad a la ausencia plena de políticas de enseñanza en Matemática durante los últimos tres años. En los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner se avanzó en forma in-

³ Por políticas integrales de evaluación. Características y limitaciones del Aprender 2016. Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Por-pol%C3%ADticas-integrales-de-evaluaci%C3%B3n.pdf>

suficiente con programas que fortalecieran la enseñanza de esta materia. El más conocido ha sido, sin dudas, Matemáticas para todos, que, aunque valioso, no pudo escalar al conjunto del sistema. Algo similar ocurrió con la producción de materiales para la enseñanza (libros de textos para docentes y manuales). Sin embargo, esta producción no tuvo la misma envergadura que la construida durante décadas en el área de Lengua. Recién en febrero de 2018 se comenzaron a realizar algunas instancias de formación, aunque de bajo impacto en términos del sistema. Una de las pocas medidas públicas adoptadas consistió en la elaboración a mediados de 2018 -sin consenso con especialistas en enseñanza de la Matemática de nuestro país- de los “Indicadores de Progresión de los Aprendizajes Prioritarios de Matemática”, más preocupados en construir índices de evaluación que orientaciones para la enseñanza. Es en este marco también donde se advierten negocios vinculados a la contratación de empresas y Ongs internacionales (Método Singapur entre otros) antes que la recuperación de experiencias y tradiciones de formación en matemática, que mostraron relevancia en la construcción de aprendizajes. La calidad de esas propuestas es discutible, en tanto algunos de sus lemas fueron del tipo: “menos enseñanza es más aprendizaje”. En este sentido, advertimos que los desempeños del Aprender 2018 en lugar de haberse estancado, podrían haber sido más bajos aún, ya que la prueba no demandó actividades centrales en los aprendizajes de Matemática como “explorar, anticipar, conjeturar, argumentar, validar, encontrar y reconocer estructuras comunes, generalizar, pensar en forma deductiva, modelizar, representar, etc” (Chemello y Agrasar, 2018).

► **Actualidad de la formación docente.** Hasta el año 2015, se desplegaron políticas de formación docente por medio del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), y el Programa de Formación Docente en Servicio Nuestra Escuela, y otros múltiples programas socioeducativos. Dichas propuestas avanzaron con fuerza en revisar las prácticas de enseñanza, flexibilizar los formatos escolares y repensar el lugar de los saberes específicos. Aunque insuficientes, por dichas políticas de formación han transitado la mayoría de los docentes de nuestro país y, al igual que lo ocurrido con los aprendizajes de los estudiantes, sus efectos son durables en el tiempo. Sin embargo, preocupa el cambio de tendencias producido desde 2018. Nos referimos a su desfinanciamiento, que en 2019 se estima con un descenso del 65% (en valores constantes) con respecto a los recursos invertidos en 2018; la suspensión del Plan Nacional de Formación Docente Situado, construido en el marco de las paritarias docentes; el desplazamiento de la centralidad de la enseñanza y los saberes, por la educación emocional, las neurociencias y su aplicación educativa; Y más recientemente, las orientaciones para generar “recreos cerebrales”. En este punto, es importante considerar la mejora de los desempeños en Córdoba, como parte de los resultados de haber mantenido acciones de formación docente con jornadas mensuales de trabajo institucional, y la continuidad del Programa 108 Escuelas, que centra sus esfuerzos en acompañar colaborativamente el desarrollo de propuestas de enseñanza en el área de Lengua centralmente. Es decir, los docentes enseñan y construyendo aprendizajes valiosos (tal como lo demuestra el Aprender) fruto de su esfuerzo y de una multiplicidad de programas de acompañamiento al trabajo de enseñar, que comenzaron hace más de una década.

► **Disponibilidad de recursos para enseñar.** La disponibilidad de recursos didácticos es uno de los principales predictores de desempeño escolar. Durante los gobiernos comprendidos entre 2003-2015, se distribuyeron 80.000.000 de libros en todo el país, junto a 5.000.000 de netbooks, el Programa Integral de Igualdad Educativa distribuyó útiles escolares en más del 60% de las escuelas públicas de gestión estatal y, hacia mediados del año 2015, comenzaron a llegar a escuelas primarias las Aulas Digitales Móviles. Dos cuestiones son importantes señalar. En primer lugar, incluso en el actual contexto de crecimiento de la pobreza, el desempleo y el desfinanciamiento educativo, las escuelas aún cuentan con recursos para enseñar especialmente en el área de Lengua, por la presencia de bibliotecas escolares. En segundo lugar, los desempeños se estancan donde no se produjeron, en la escala del sistema, políticas de distribución de recursos para enseñar: Matemática.

► **Escolaridad temprana y durabilidad de los aprendizajes iniciales.** Quienes han sido evaluados en esta oportunidad, constituyen una generación de estudiantes que han transitado por sala de tres (optativa), cuatro y cinco obligatoria, además de haber contado con propuestas de enseñanza durante el primer ciclo de la escuela, organizadas en el marco de lo establecido por el Consejo Federal de Educación en su resolución 174, de Unidad Pedagógica. Es decir, quienes están en sexto grado actualmente, en 2016, estaban en 3° e iniciaron su escolaridad con todo lo recomendable: prácticas de lectura y variedad de textos (literarios, explicativos, etc.). Transitaron por políticas que han hecho foco en la enseñanza, contando así con la posibilidad de construir aprendizajes durables sobre principios básicos de su alfabetización. Las preguntas son, entonces, ¿qué efectos tendrán estas tendencias cuando dejen de estar los libros adquiridos hasta 2015? ¿qué ocurrirá cuando se naturalice la ausencia de formación docente en los procesos de alfabetización? ¿y los y las niños/as, no puedan comprar libros de texto? Cabe recordar que con posterioridad a la crisis del 2001, cuando comenzaron a recuperarse el empleo, el poder de compra de los salarios y disminuyó la pobreza, los principales indicadores educativos como repitencia, sobre-edad, desempeños escolares, etc., continuaron siendo críticos⁴. A la inversa, en este contexto de desfinanciamiento, existe una base anclada en los inicios de las trayectorias educativas de las niñas y niños, que explica la mejora en Lengua y el estancamiento en Matemática. Esta situación da cuenta de que los Ciclos Económicos no son en sus efectos, simultáneos a los Ciclos Educativos y en este sentido, alertan a futuro, por los efectos que producirán las actuales políticas educativas, en especial, entre quienes se vienen incorporando actualmente a la escuela primaria y a los que inician la secundaria.

► **Las desigualdades persistentes podrían haberse disminuido.** Se presenta como un logro la disminución de distancias por Nivel Socio-económico y gestión escolar. Así, por ejemplo, en Matemática (Aprender 2017) los estudiantes de NSE Bajo poseen un desempeño avanzado 17 veces menor que quienes pertenecen a NSE Alto. En 2016, la diferencia era de 14 veces. Como hemos visto, existen variables pedagógicas y sociológicas que ayudan a comprender que estamos frente a un efecto arrastre de anteriores medidas y no a resultados mágicos. En este sentido, nos preguntamos cuánto más podrían haber mejorado los desempeños de haber sostenido los patrones de financiamiento educativo previos a esta gestión, implementando políticas de formación docente y producción de recursos para enseñar y distribución de útiles escolares. Una oportunidad importante se ha perdido para hacer de la igualdad educativa una política de Estado.

► **Escasa legitimidad y problemas de validez en las evaluaciones implementadas.** Tanto los operativos Aprender, como el Enseñar dirigido a estudiantes de Institutos de Formación Docente, poseen problemas de legitimación y validez en la información que proporcionan. En 2016, advertimos que los antecedentes de evaluaciones estandarizadas plantean como un problema metodológico la implementación de evaluaciones anuales. Dificultades en el procesamiento anual de la información para la toma de decisiones, preparación/entrenamiento de estudiantes para obtener buenos resultados en dichas evaluaciones que sesgan la información obtenida sobre los desempeños escolares, desplazamiento de la centralidad de la enseñanza por la evaluación eran solo algunas de las cuestiones críticas planteadas. Frente a ello, el gobierno nacional admitió la ausencia de consenso en la implementación anual de evaluaciones, pero argumentó la prioridad de instalar en nuestro país una cultura de la evaluación, sin advertir que, desde la década del 90 se han producido más de 30 evaluaciones estandarizadas. Por otro lado, en la elaboración de los instrumentos no se dio lugar a la participación de la comunidad educativa, no se convocaron a especialistas de nuestras universidades, ni se establecieron mecanismos de diálogo con las organi-

4 El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013) Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos. Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/publicacionespdf/derechosocial-UEPC-conectate.pdf>

zaciones sindicales que permitieran dar consenso a estas evaluaciones. Dos efectos se han producido. Por un lado, en muchos casos los porcentajes de respuestas han sido muy bajos, obligando, en el Enseñar 2017, a reconocer que la información obtenida no era válida por la baja participación de estudiantes en el país. A la vez, se fueron discontinuando las áreas y años de evaluación. Así, por ejemplo, en 2018 no se evalúa 6º año. Tampoco se ha mantenido la evaluación en 3º año de secundaria, que es donde se concentran la mayor parte de las dificultades para sostenerse en la escolaridad para los y las jóvenes. Para 2019 se prevé evaluar en 6º año de secundaria Ciudadanía y Ciencias Naturales y en 2º año lo que se ha informado como Aprender digital (que no es un espacio curricular). Sin embargo, no existen en los diseños curriculares contenidos específicos y obligatorios de enseñanza para esta área, por lo que no queda claro ni qué se evaluará, ni con qué finalidad. En este sentido, con el transcurrir del tiempo, las evaluaciones combinan dos cuestiones: mayor presencia (Evaluación es la única partida que se ha incrementado en la gestión Cambiemos) en la cotidianeidad escolar, desplazando en muchos casos la centralidad de enseñar por la de evaluar, y baja legitimidad, por la soledad en que se construye e implementa y por los problemas de validez de la información que pone a disposición de la comunidad.



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



*Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba*