

El “Aprender”: implicancias de la evaluación estándar en la lectoescritura

Camila Vautier

Resumen: El presente artículo propone una reflexión acerca de las implicancias del dispositivo de evaluación nacional Aprender en los modos de concebir a la lectoescritura. Si bien la escritura no aparece como criterio en la evaluación, resulta indisoluble de la lectura ya que se trata de textos escritos. El análisis aporta una mirada crítica sobre esas nociones, presentando a la lectura y escritura como un acto educativo. Es decir, como prácticas reflexivas que los sujetos pueden hacer sobre el mundo que habitan, ya sea para confirmar de esas condiciones, o para transformarlas.

Palabras clave: evaluación - lectura - escritura – transformación - educación.

Introducción

Se afirma que vivimos en un mundo fluctuante; lleno de inseguridades sobre un futuro incierto y un presente que parece ser constante, gracias a la instantaneidad que aporta la tecnología a las formas en que las personas interactúan entre sí. En este escenario, donde se vaticina la crisis de las instituciones modernas disciplinarias y donde las políticas neoliberales entronan las lógicas del mercado como mártires de sus políticas, la escuela se posiciona en el centro del debate. Porque mal que mal sigue siendo configuradora de las subjetividades de los jóvenes que son el futuro (claro, no el presente), y notamos que en ellos hay algo que anda mal. Por eso, hace falta evaluarlos: para detectar las fallas y corregirlas.

El Operativo de Evaluación Nacional Aprender (ONA) es el dispositivo estandarizado que lanzó el gobierno nacional

como política educativa. Tiene como objetivo, según la visión oficial, medir el “desempeño” de los estudiantes, tanto de los niveles primarios como secundarios en las “áreas básicas” de conocimiento. Estas son: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales.

La lectoescritura ocupa un lugar muy particular en la evaluación, aunque primeramente sólo esté vinculada al área de Lengua. Por otro lado, la escritura no aparece y las preguntas están orientadas hacia la comprensión lectora. La misma es entendida como una

macroestructura o representación proposicional del contenido semántico global del texto (que) se construye a partir de la organización coherente de las proposiciones microestructurales y de la utilización del conocimiento del mundo que posee el lector (Duro, E. y otros, 2017: 17).

Esto es, en la decodificación correcta de ciertos códigos lingüísticos, que puestos en relación con los saberes previos de los lectores y lectoras, deberían dar como resultado la comprensión. Según este documento, “leer es comprender”. Y comprender, es comprender el texto.

Lo que el presente artículo se propone es el aporte de una mirada crítica a estos aspectos. Lo cual no significa la reducción a la queja, sino más bien, implica pensar en una pregunta quizás más básica, quizás más fundamental acerca de para qué leemos y escribimos. Cuestionamiento que la evaluación estándar no se hace, ya que sólo analiza a partir de los métodos a la lectura que entiende como un problema; el problema que tienen los y las estudiantes que no comprenden.

Entonces, ya no estamos leyendo sólo textos. Sino producciones que se escriben en un momento determinado, atravesado por procesos históricos y políticos de los que el autor no está exento. Porque el escritor, inevitablemente, deja algo de sí en eso que escribe, y por lo tanto, no pueden dejarse afuera sus percepciones del mundo al momento de entenderlo. Así, leer involucra algo más que la decodificación correcta de un significado sobre su significante. Es una manera de analizar y reflexionar sobre la realidad, por eso puede entenderse como un acto educativo. Porque a partir de ahí, los sujetos pueden reafirmar esas condiciones, cuestionarlas, interpelarlas o proponer acciones que las modifiquen.

El “Aprender”: implicancias de la evaluación
estándar en la lectoescritura

Las capacidades como competencias y los contenidos a evaluar

Para determinar el buen o mal desempeño de los estudiantes, el ONA establece una serie de capacidades y contenidos que (según el programa nacional en dependencia del año que se evalúe, como lo es en primaria 3° y 6° grado o secundaria, 3°, 5° y 6° año), los mismos deberían haber adquirido. Además, las preguntas que se hacen en torno al tema tienen una serie de características. En primer lugar, son cerradas y no admiten interpretación.

Por otra parte, afirma evitar los “metalenguajes”, para generar las condiciones más “homogéneas” posibles. Y, en tercer lugar, se suponen una serie de “obstáculos” que harían difícil la comprensión del texto. Como por ejemplo, “palabras difíciles en lugares estratégicos” o “géneros discursivos poco frecuentados” (Duro & Otros, 2017: 17).

Específicamente en torno a la comprensión lectora, el ONA establece tres “capacidades cognitivas” a evaluar. La primera es extraer información literal del texto; la segunda, interpretar a partir de inferencias el significado local y global del texto; por último, la relación con las propias ideas. Estas capacidades pueden estar referidas al aspecto global, entendido el mismo como la significación general del texto para lo que se tiene en cuenta el tema, la estructura, la secuencia de acciones o ideas e intencionalidad autoral. O local, en cuanto al examen en párrafos acotados de cohesión, vocabulario u otras cuestiones puntuales.

Las capacidades que se evalúan pueden ser entendidas en términos de competencias. Según Martín Barbero (2003), son un concepto ambiguo. Se presentan dos posibles interpretaciones que se relacionan con su origen. Una, vinculada a lo que Chomsky llama la lingüística del habla, y tiene que ver con la capacidad del sujeto de entender ciertas frases y producir nuevos mensajes. Barbero lo asocia a la creatividad y a la destreza intelectual.

Pero, a la vez, el término surge casi al mismo tiempo en el ámbito empresarial. Allí es comprendido como las destrezas que se adquieren para la competencia por la rentabilidad. En este sentido, las capacidades pueden ser vistas como aquellas habilidades que el estudiante debe adquirir para mejorar su

rendimiento. Se inicia así, una carrera basada en lógicas meritocráticas que ponen énfasis en el “esfuerzo” individual como valor fundamental. Dejando por fuera lo colectivo que tiene el proceso educativo, que por otra parte, no es cuantificable.

En el año 2016, se puso a prueba por primera vez el dispositivo de evaluación Aprender. De allí salieron una serie de resultados, que para el presente interesan no tanto como tales, sino a modo de análisis sobre las lógicas competitivas que subyacen a ellas.


El desempeño de los estudiantes está clasificado en: por debajo del nivel básico, básico, satisfactorio y avanzado, según la cantidad de respuestas correctas que hayan tenido. Los resultados totales según contenido afirman que género, especificidad del texto literario, vocabulario e idea central son los que presentan menor porcentaje de respuestas correctas. Por lo que se asocian con características de aquellos con menor desempeño.

También aquí los resultados presentan brechas muy amplias de acuerdo a los niveles de desempeño. Por ejemplo, en vocabulario quienes obtuvieron un nivel Avanzado, presentaron un porcentaje de aciertos del 71% que contrasta con el 23% obtenido en el nivel Por debajo del nivel básico (Duro, E. y Otros, 2017: 17).

Esta cita, extraída del documento oficial que lanzó el gobierno con los resultados de Aprender, da cuenta de cómo la clasificación por niveles de desempeño estigmatiza y justifica la desigualdad en términos de mercado. Esto es, como una carrera hacia el éxito impulsada por el esfuerzo individual en la que se van quedando aquellos que no cumplan con las condiciones establecidas. Como por ejemplo, el vocabulario “homogéneo” y aséptico que se supone, todo el país debería compartir.

Leer en dimensiones

Según Emilia Ferreiro, “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (2000: 13). Retomamos este aporte de la autora para pensar cuáles son los sentidos que le damos hoy a la lectura y a la escritura y qué implicancias tiene en ellas la mirada tecnicista del ONA.



La comprensión lectora es entendida para la evaluación, en una única dimensión: la del texto. Así, se valoran las maneras en que los estudiantes son capaces de interpretar correctamente una lectura, que se les da de manera aislada y se libra al azar de los conocimientos previos, el tema del contexto. Se puntualiza en las características inferenciales del significado netamente lingüístico, que son reales y necesarias, pero no las únicas.

Leer de esta manera es sesgar la lectura y limitar sus posibilidades. Porque estar “alfabetizado para seguir en el circuito escolar’ no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana” (Ferreiro, 2000: 4). Esto significa que el texto por sí mismo, no me permite “leer” el mundo, sino se ponen en relación con otras dimensiones que lo contextualicen.

La lectura en contexto implicaría entonces tener en cuenta la tríada texto-contexto-autor, ya que todas las producciones se generan en un momento histórico y político que las determinan, aunque no de manera explícita necesariamente. La relación entre estos tres aspectos es significativa para comprender qué se dice y porqué; quién lo dice y cómo.

Puede notarse cómo en la evaluación estándar, la presencia del autor en tanto sujeto atravesado por la historia, está borrada. La intencionalidad es medida únicamente en términos genéricos (¿quiso informar?, ¿convencer?, ¿narrar?). La escritura es una forma de contar la realidad, de interpretarla y de construirla. A través de ella se generan ciertos sentidos, y no otros, sobre diferentes temas. Por eso, el lugar del escritor como intelectual de su tiempo no es menor, aporta visiones de mundo desde una postura determinada que no puede ser negada al momento de leerlo.

La lectoescritura como acto educativo

Pensar a la lectoescritura como un acto educativo supone, en primer lugar, un corrimiento que va de lo meramente escolar y formal, a lo cotidiano. Así, leer y escribir deja de ser el patrimonio de aquellos que, en una sociedad tan desigual como la actual, tienen la legitimidad de la palabra y del saber. Para generar procesos de pensamiento autónomo, que se apoyen en las prácticas cotidianas y reflexionen sobre ellas, ya sea para confirmar un estado de cosas, o para transformarlo.

En segundo lugar, la lectoescritura como proceso educativo es por lo tanto, crítica. Esta función de la educación, en términos de Nassif, requiere tanto de la reproductividad, como de la conservación, ya que se trata de un proceso dinámico (1980: 253). Por eso, no es algo que se da de manera inmediata de una única vez. Sino más bien, comprende un proceso en el que se produce “un encuentro entre lo personal y lo social, pues la educación del sujeto en dirección crítica no puede sino llevarlo a asumirse como participante y transformador de una realidad que es la suya” (Nassif, 1980: 254).

En este sentido, las evaluaciones estándar pretenden sacar una foto y paralizar una realidad que es dinámica y cuyos resultados no pueden medirse en números. No sólo por la imposibilidad de cuantificar el aprendizaje, sino también porque se da en el tiempo y puede que lo estudiado hoy, se comprenda o se relacione mañana.


Además, la función crítica de la educación no se agota en un mero análisis de la realidad personal y social. Sino que se establecen niveles, por los cuales primero se genera un pensamiento crítico, que permite posicionar al sujeto de manera crítica ante los acontecimientos de la vida, en la totalidad de la situación histórico-social. De ese pensamiento, se “toma conciencia”, para pasar a generar un compromiso real con esos ideales, para que no queden sólo en la reflexión.

En esta síntesis entre teoría y praxis, se fortalece con la creatividad de la “programación de futuro” (Nassif, 1980: 254). La lectoescritura, entendida como contextual aporta a estos niveles de criticidad en tanto configuradora de mundos posibles.

Algunas aproximaciones

Hasta aquí, se ha hecho una reflexión en torno a las implicancias que el sistema de evaluación estándar Aprender tiene en las nociones de lectoescritura. Éstas se reducen a la interpretación del texto aislado, de los signos lingüísticos y de sus significantes.

A la vez, vimos cómo aspectos económicos llenan de tecnicismos a los procesos de evaluación, y los encasillan en estadísticas y números que no hacen más que estigmatizar por niveles de desempeño a los estudiantes. Fomentando así, la competencia individual por el conocimiento.



Por otra parte, se propone pensar a la lectoescritura desde una mirada crítica, como un acto educativo que se base en la síntesis acción y reflexión, para la generación de pensamientos autónomos que cuestionen, afirmen o transformen la realidad.

Bibliografía

- Duro, E. (Coord.) (2016). *Aprender 2016: análisis de desempeños por capacidades y contenidos nivel secundario. Serie de documentos técnicos #6*. Secretaría de Evaluación Educativa de la Nación. Argentina: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación.
- Ferreiro, E. (2000). “Leer y escribir en un mundo cambiante”. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México. [en línea]. Consultado el 1 de junio de 2017 en: <http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Leeryescribirenumundocambiante.pdf>
- Martín Barbero, J. (2003). “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 32, OEL.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la Educación. Problemática Pedagógica Contemporánea*. Madrid: Editorial Cincel.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. San Martín: Universidad Nacional de San Martín.