



Aprender 2016: la cultura de la evaluación

Larisa Adolfo Krupnjakow*

En el marco del *Plan Estratégico Nacional 2016-2021. Argentina, enseña y aprende* [1] diseñado por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, se implementó el *Operativo Aprender 2016* en octubre del año pasado. Dicho operativo consistió en una evaluación estandarizada “aplicada” simultáneamente (a lo largo de dos días) en todas las escuelas argentinas. Lxs destinatarixs [2] de la prueba fueron “todos los estudiantes de gestión pública y privada que cursen 6° grado de la primaria y los de 5° o 6° año de la secundaria (dependiendo de la estructura de nivel de cada jurisdicción). Además, a modo de muestra representativa, formará parte un grupo de estudiantes de 3° grado de primaria y de 2° o 3° año de la secundaria (según la estructura de nivel de cada jurisdicción)”. Lo que equivale, según se indica en la propia página web, a “1.400.000 estudiantes en más de 30.000 escuelas de todo el país (...) 31.365 veedores (directivos) y 71.606 aplicadores (docentes)”. [3]

Nos interesa destacar que, en materia educativa, fue ésta la primera gran medida tomada por el Ministerio de Educación y Deportes del gobierno actual. Si bien ya existían en nuestro país este tipo de evaluaciones, las pruebas ONE [4], la novedad de “Aprender” es que, según nos parece, ocupa un lugar mucho más central porque está dirigida ahora a toda la población escolar, se piensa con carácter anual y tuvo una enorme difusión.

Con respecto al objetivo que el operativo declara explícitamente perseguir, leemos en la página oficial: “El objetivo de «APRENDER» es relevar información oportuna y de calidad sobre los logros alcanzados y los desafíos pendientes del sistema educativo”. Y a continuación se agrega: “Los resultados permitirán brindar orientaciones que contribuyan a la mejora continua de los aprendizajes y a una mayor equidad, y planificar políticas que optimicen la calidad educativa”. Nos parece que este operativo, en tanto política educativa, responde a una concepción profundamente productivista de la educación, en la que se busca

* Larisa Adolfo Krupnjakow nació en 1992 en Río Turbio, Santa Cruz. Es estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En 2016 se inició, como docente, en el maravilloso mundo de la enseñanza secundaria.

larisaadolfokr@gmail.com

que “todos los estudiantes aprendan aquello que tienen que aprender, en sociedades cada vez más complejas y desafiantes” (*Las claves de Aprender*, 2016: 4). A propósito, citamos a Ángel Díaz Barriga: “La teoría del capital humano (...) considera a la educación como una inversión (que reclama mostrar una adecuada tasa de retorno), lo que en otros términos significa contar con indicadores precisos que puedan ser medibles y comparables, convirtiendo el acto educativo en algo equiparable a la producción de bienes y servicios productivos.” Por supuesto, un ejemplo de estos “indicadores precisos” podría bien ser este operativo. Y continúa el autor: “Aquí surgen vocablos productivistas en el escenario de la educación: calidad, evaluación como medición de resultados, determinación de estándares de desempeño y, para nuestro caso, competencias como logros resultantes de un acto educativo” (Díaz Barriga, 2014: 22). Dicho autor señala también que dentro de este paradigma se concibe a los docentes como *empleados* u *operarios*, cuya eficacia en la actividad debería poder medirse como la de cualquier otro. Nos parece que las consideraciones de Díaz Barriga resultan más que adecuadas para pensar los lineamientos generales del *Operativo Aprender*.

Nuestro trabajo propone, entonces, una somera lectura del documento titulado *Las claves de “Aprender”* (aunque también trabajamos, en menor medida, con otros documentos oficiales).

Las claves de “Aprender”

El documento se inicia con un apartado titulado *Palabras introductorias* que está dirigido a “docentes, familias y sociedad” (cabe preguntarse por el lugar de los alumnos aquí) y en el que se ponen en evidencia algunos de los núcleos discursivos que funcionan como justificación de este proyecto. Leemos al principio: “a partir de la valoración del rol estratégico que cada docente cumple en la sociedad, es que estamos revalorizando la evaluación del sistema educativo nacional del que todos somos parte” (*Las claves de Aprender*, 2016: 4). Se justifica así la evaluación como parte de un proceso de valoración del trabajo docente: hábilmente el texto sugiere que ambas cosas estarían unidas, explicitando que la finalidad del operativo es, sencillamente, “devolverles información útil para su accionar cotidiano en la escuela”. Siguiendo a Sandra Sawaya, podemos pensar en qué significaría este “rol estratégico”. La autora menciona, analizando las reformas educativas en América Latina, “el papel estratégico que la educación pasó a ocupar en el desarrollo de las competencias consideradas indispensables a partir de las transformaciones del sistema productivo en el contexto de las economías globales, que ha considerado a los profesores como piezas claves en la construcción de la sociedad del futuro” (Sawaya, 2016: 12).

Las claves... continúa: “Los países que persiguen crecimiento con desarrollos sociales justos conciben

sistemas educativos que entran en tensión con dinámicas y procesos de cambios continuos” (*Las claves de Aprender*, 2016:4). Implícitamente, se nos dice con esto que gracias a medidas políticas como este operativo, pasaríamos a formar parte del “grupo de los países que persiguen...” etcétera, aunque no se especifica nada más que eso. Lo que sí sabemos es que para el diseño de estas pruebas se contó con “la participación y aportes de docentes, especialistas, expertos nacionales e internacionales” (*Las claves de Aprender*, 2016: 7). Es decir, creemos que es altamente probable que los países a los que se refiere primero el documento sean los que dictan los lineamientos a seguir para la evaluación. Resulta interesante, sin embargo, que afirmen que han participado docentes, porque uno de los principales reclamos de los gremios ha sido que no se los ha consultado sobre el operativo. [5]

Nos parece que lo implícito aquí es la visión de la educación como “producción en serie”, como bien señala Ángel Díaz Barriga en relación con el paradigma educativo que está operando desde el siglo XX y que suele ser el que postulan los organismos internacionales (FMI, Banco Mundial, OCDE, etcétera). El mismo autor sostiene que el debate educativo se está orientando a “forjar actores cuyos desempeños estén prescritos, sean comparables y puedan ser en todo momento objeto de una medición de resultados” (Díaz Barriga, 2014: 2). Creemos que traer estas conceptualizaciones aquí no es para nada azaroso. Si tenemos en cuenta el hecho de que el *Operativo Aprender* es la primera gran política educativa impulsada por el gobierno actual (de corte netamente neoliberal) y que, además, basa su enfoque en el empleo de competencias y en la “cultura de la evaluación”, podemos pensar que se inscribe dentro de este nuevo paradigma pedagógico. Resulta interesante comparar sus postulados con los de un documento publicado por el FMI en el que pareciera ser un poco más explícita la fundamentación de para qué evaluar. El documento se titula *La educación de los niños en los países pobres*. Transcribimos a continuación un fragmento del prefacio de este texto, cuya extensión se justifica por lo esclarecedor que resulta:

Los niños tienen derecho a una educación básica gratuita y de calidad.

Los dirigentes de todo el mundo, reconociendo este derecho, acordaron que el logro de la enseñanza primaria universal para el año 2015 sea uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En 2004 esta meta parece estar fuera del alcance de muchos países pobres. La asistencia a la escuela, especialmente de las niñas, está muy lejos de ser universal y muchos niños abandonan las aulas antes de completar su educación primaria.

Muchos de los niños que sí asisten a la escuela reciben una educación inadecuada debido a que los maestros están mal pagados y mal capacitados, las aulas están atestadas de escolares y faltan materiales didácticos básicos, como libros de texto, pizarrones, lápices y papel. En muchos países en desarrollo el problema estriba en que los gobiernos carecen de recursos financieros o de la voluntad política para satisfacer las necesidades de educación de sus ciudadanos. En respuesta, en algunos países de bajo ingreso los padres pobres organizan y pagan la educación de sus hijos. Es verdad que los gastos de

escolaridad y otros pagos conexos son una carga pesada para algunos padres, pero ante la alternativa de que los niños no reciban ninguna educación, estos pagos pueden representar una solución temporal del problema aun cuando no sea la ideal. (Hillman y Jenkner, 2004: 2)

No entendemos cómo el pago de escolaridad solucionaría los problemas a los que hoy se enfrenta la escuela pública. Pero todo el documento viene a sustentar esa argumentación. Creemos que, en este contexto, evaluaciones como la que propone *Aprender* funcionan en tanto “veredicción”, siguiendo a Chevallard (Chevallard, 2012: 19), del valor de lxs alumnx en tanto potencial “capital humano”.

No resulta forzado leer intertextualmente documentos de organismos internacionales a la luz del *Operativo Aprender* por varios motivos. No es nuestra intención realizar aquí una crítica *ad hominem* de lxs funcionarix del actual Ministerio de Educación y Deportes, pero no por ello podemos dejar de ver que se trata, en la mayoría de los casos, de empresarix sin ningún tipo de experiencia en escuelas, ni formación universitaria en carreras vinculadas a la educación.

Lo que *Aprender* no declara de forma explícita, todavía, es la propuesta de este tipo de “solución temporal del problema” (el pago de aranceles). Sin embargo, no nos resultaría extraño que esa sea una de las conclusiones a las que arriben. Es ya una obviedad afirmar que los gobiernos neoliberales suelen responder más que otros a los dictados de organismos internacionales. Díaz Barriga señala, por ejemplo, que la Ley Federal de Educación de 1993 “fue caso testigo de la reacomodación casi completa del sistema en virtud de las directivas de los organismos internacionales, no solamente pedagógicas, avaladas en los argumentos de la educación de calidad en tiempos de mundialización, globalización, y además, en términos del traccionamiento hacia los cambios en materia de políticas económicas, ya lo sabemos, concentradas en la reducción de gasto público de la mano del FMI” (citado en Cuesta, 2014: 6). Creemos que estamos ante una coyuntura similar a la de la Argentina de los '90, con sus particularidades, claro. Pero es cierto que la mayoría de las políticas que está llevando adelante el gobierno actual se corresponden con una lógica de vaciamiento estatal y una “apertura” de la economía, puesta así al servicio de empresas y otras entidades.

Si existen tantos organismos destinados a la investigación educativa y a la financiación de propuestas, lógicamente tenemos que pensar que tienen gran interés en ello. No nos es posible aquí realizar una caracterización de las políticas llevadas adelante en este período de nuestro país, pero estamos seguras de que este dispositivo educativo no es inocente y no responde a una necesidad de conocer la sociedad o la escuela así sin más. Resulta curioso que lo señalado por Díaz Barriga sobre las perspectivas pedagógicas para generar educación de calidad en los tiempos actuales sean las mismas de *Aprender*,

como vimos más arriba. Al respecto, quizá resulte ilustrativa una cita de Sandra Sawaya sobre la reforma educativa llevada adelante a partir de los años '90 en Brasil: “su objetivo es la alfabetización como parte de las estrategias de ajuste interno a las nuevas reglas del mercado externo. Para asegurar estos cambios el Estado se transforma en mediador, evaluador de resultados y sus políticas educacionales buscan garantizar el cumplimiento de las metas mediante la evaluación permanente de desempeños y ajuste económico del sistema escolar. (...) El alumno de los sectores populares (...) debe ser integrado, incluido al sistema y a la cultura escrita, a partir de la capacitación orientada para determinadas prácticas de alfabetización (...)” (Sawaya, 2016: 16-17).

Volviendo a *Las claves de Aprender*, leemos a continuación una justificación de la necesidad del proyecto: lxs autorxs del texto reconocen que la evaluación en sí misma no es suficiente, pero que, aun así:

es necesario valorar y usar la información derivada de instancias de evaluación sobre logros de aprendizajes básicos alcanzados por los estudiantes, así como aquella derivada de ciertos factores que inciden en el proceso educativo”. A continuación el texto se apoya en el marco legal, ya que “el desarrollo de un sistema de evaluación pertinente y confiable se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y en el *Plan de Acción 2016-2021. Argentina Enseña y Aprende* fijado por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (MEyD) y acordado junto a las jurisdicciones, el cual concibe como uno de sus ejes transversales la evaluación y el uso de la información puesta al servicio de la escuela, la comunidad y los tomadores de decisiones (*Las claves de Aprender*, 2016: 4)

El documento continúa: “la información es un insumo determinante para los decisores en todos los niveles. Solo con evidencia se podrán reorientar políticas y prácticas o decidir las mejores alternativas en función de la mejora educativa continua”. Aquí se equipara, como se ve, información y evaluación, y además queda en claro que es, para el gobierno, la única manera de reorientar políticas (lo cual nos resulta, por lo menos, falaz).

Luego se determina el papel ideal que distintxs actorxs sociales tendrán en la implementación del dispositivo: “es necesario que las familias garanticen y estimulen la asistencia de sus hijos a este acto – por primera vez, de carácter obligatorio–; que los estudiantes asuman con responsabilidad y sin temores la acción de responder a los cuestionarios, porque es a través de sus respuestas que podremos conformar información sólida; que los docentes ejerzan la gran responsabilidad de garantizar transparencia y efectividad en la implementación; y que la sociedad acompañe este proceso y apoye cada vez más a sus escuelas” (*Las claves de Aprender*, 2016: 5).

A partir de la instalación del binomio (no explícito) compromiso/desinterés se da por sentado que la evaluación permite conocer el sistema educativo, y a partir de ahí, mejorarlo. Termina con otra apelación al lector, “sabemos que compartimos este ideal. Contamos una vez más con su compromiso y esperamos estar a la altura (...)” (*Las claves de Aprender*, 2016: 5). Estas palabras introductorias llevan la “firma” del ministro de Educación, Esteban Bullrich, y la secretaria de Evaluación Educativa de dicho ministerio, Elena Duro.

El punto 4 del documento se titula *¿Por qué elegimos el nombre de Aprender?* y especifica que “La elección de un nombre nuevo busca señalar el renovado compromiso político en torno a la evaluación como una instancia válida y necesaria en un proceso de cambio y mejora educativa” (*Las claves de Aprender*, 2016: 8). Luego, en el mismo tono, continúa: “APRENDER refuerza nuestra idea de que la evaluación es una instancia de aprendizaje para todos. A través de un mayor conocimiento de los niveles de logro de los estudiantes y de los factores que inciden en la enseñanza y el aprendizaje, nos proponemos fomentar una cultura de uso de la información para mirarnos a nosotros mismos y, de ese modo, mejorar nuestro trabajo en la escuela y en todos los niveles de gobierno educativo.” (*Las claves de Aprender*, 2016: 8).

Aquí se equiparan nuevamente “evaluación” y “cultura del uso de la información”, como si la única manera de conseguir información sobre los sistemas educativos fuera evaluando como lo hizo este dispositivo. Por lo demás, el texto tiende a tratar ambos términos como sinónimos.

Lengua: comprensión lectora y capacidades cognitivas

Hacia el final del documento encontramos un anexo con los contenidos a ser evaluados en cada “área de conocimiento”: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Respecto de la evaluación del bloque de Lengua, que aparece en primer lugar, leemos: “en el área de Lengua se evalúa comprensión lectora de diversos tipos de textos literarios y no literarios”, como toda prescripción. Luego, el texto señala las “capacidades” a ser evaluadas para el ciclo primario. Divide las “capacidades cognitivas específicas” en tres grupos, a saber: “extraer”, “interpretar” y “reflexionar y evaluar”. En el primer caso, dice “los lectores deben revisar, buscar, localizar y seleccionar la información. Deben cotejar la información proporcionada en la pregunta con información literal o similar en el texto y utilizarla para encontrar la nueva información solicitada”. Respecto de “interpretar”, “los lectores deben identificar, comparar, contrastar, integrar información con el propósito de construir el significado del texto”. Por último, la capacidad de “reflexionar y evaluar” remite a la capacidad de los lectores de “distanciarse del

texto y considerarlo objetivamente. Deben utilizar conocimiento extra-textual (la propia experiencia, elementos proporcionados por la pregunta, conocimiento del mundo, conocimiento de la lengua, conocimiento de distintos géneros discursivos). Los lectores deben justificar su propio punto de vista” (*Las claves de Aprender*, 2016: 16). A continuación se nos dice que los contenidos a evaluar (que corresponden sin más a “las capacidades cognitivas”) serán iguales para 3° y 6° grado de la primaria, variando el grado de “dificultad de los ítems” y “complejidad de los contenidos” en cada caso. Para tercer grado, cuentos, fábulas y textos expositivos provenientes de manuales. Para sexto, “fábulas, leyendas, mitos, cuentos (realistas y fantásticos) y textos expositivos, crónicas periodísticas, artículos de divulgación científica sencillos, todos de extensión media, extraídos de periódicos de circulación masiva y manuales”. Hay un cuadro con los contenidos a evaluar que corresponden a cada “capacidad cognitiva”. La única diferencia entre los contenidos es que en 6º grado se evalúa sobre “tipos de narradores” y en 3º no. Luego, está copiado casi literalmente un fragmento del texto que ya había aparecido anteriormente: “Los contenidos evaluados en Lengua corresponden a cada una de las capacidades cognitivas, tanto para 2º/3º como para 5º/6º. La variación entre ambos años evaluados está dada por la selección de los textos, la dificultad de los ítems y la graduación de los contenidos”. Suponemos que se refiere ahora a la escuela secundaria. Reconocemos que resulta un poco arduo leer este apartado sobre los contenidos a evaluar en Lengua porque está redactado de una manera bastante dudosa, que no jerarquiza la información para nada y que parece sencillamente copiar y pegar partes del texto. No pareciera haber aquí, diríamos, una planificación muy concreta. Inferimos que lo que a continuación se detalla está referido a la evaluación en el nivel secundario: “En 2º/3º año: cuentos correspondientes a distintos subgéneros literarios y textos periodísticos, artículos de divulgación científica extraídos de publicaciones de circulación masiva. En 5º/6º año: cuentos breves de autores consagrados y textos expositivos o argumentativos, tales como columnas de opinión, ensayos breves y textos académicos o de divulgación científica provenientes de revistas especializadas o manuales.” (*Las claves de Aprender*, 2016: 18).

Otra vez, los contenidos a evaluar serán los ya dados (extraer, interpretar y reflexionar/evaluar), variando la dificultad de las preguntas o la “complejidad” de los textos. Se repite el término “capacidades cognitivas” para construir este cuadro. Las capacidades serían: “Extraer: Información explícita en texto literario y no literario. Secuencia en texto literario y no literario. Resumen. Interpretar: Tema en texto literario y no literario. Relaciones textuales. Procedimientos de cohesión. Elementos de enunciación en textos argumentativos: pequeños ensayos y notas especializadas. Características de personajes. Vocabulario. Información inferencial. Relación texto-paratexto. Reflexionar y evaluar: Estructura textual. Recursos literarios y retóricos. Tipos de narradores. Tipologías y géneros discursivos.” (*Las claves de*

Aprender, 2016: 18).

Ya dijimos que esto vale tanto para 3° año como para 6°. Créase o no, no hay más especificaciones sobre el tema, y el documento pasa a detallar los contenidos de Matemática, de los que no podremos ocuparnos aquí [6].

Por último, nos interesa analizar rápidamente las “actividades de preparación y familiarización tendientes al Operativo Nacional Aprender”. Sólo nos detendremos en las que están pensadas para el área de Lengua en la escuela secundaria. Para segundo año, el modelo incluye un texto periodístico del *New York Times* publicado y traducido en *Clarín*. No consignaremos aquí todas las preguntas, quizá baste una a modo de ejemplo:

7. '... un país donde las bananas son el único alimento de muchos niños...' ¿Qué significa este comentario sobre el Congo?

- A) A los niños les gustan las bananas.
- B) Existe mucha riqueza.
- C) Existe mucha pobreza.
- D) Los niños están bien alimentados.

Todas las preguntas son del mismo tipo, es decir, parecen adscribir al viejo paradigma que supone que el acto de lectura consiste en extraer un significado unívoco cifrado en un texto, si se tiene la suficiente capacidad (ya aparecía esto en las “capacidades cognitivas” a evaluar en el área). Por supuesto, la última pregunta es sobre a qué tipo de texto pertenece el artículo. Para quinto año, los textos que aparecen en el modelo son dos artículos periodísticos (*Clarín* y *Página/12*) y un cuento de Bonifacio Lastra. Como ya advertimos, los contenidos a evaluar son los mismos pero con mayor “dificultad”. Las preguntas sobre el cuento de Lastra son sobre cuál es el tema, cuáles son las características del personaje (recordemos que se trata de una evaluación *multiple choice*), sobre sinonimia, procedimientos anafóricos, etcétera. La concepción que opera pareciera ser la misma: hay *un* significado a desentrañar si se poseen las suficientes capacidades cognitivas. Nos parece adecuado citar aquí a Chevallard cuando señala que “a menudo la institución evaluadora se ‘inventa’ sus propios tipos de tareas, que presenta entonces como ‘miniaturas’ de los tipos de tareas propios al proyecto ‘extraescolar’” (Chevallard, 2012: 22). Así el autor sostiene que la escuela, finalmente, “acaba por negar el mundo social extraescolar del que proviene”. El *Operativo Aprender* es un claro ejemplo de esto último.

Consideraciones finales

No es forzado pensar que los resultados de esta evaluación llenarán de culpas a lxs docentes por el estado actual de las cosas. Lo que sí podemos afirmar ahora es que existe, como señala Carolina Cuesta (2014: 7), un efecto de banalización de lxs docentes (y de su trabajo). El operativo “Aprender” lxs conminó a salirse de su rol habitual e incluso lxs redenominó como “aplicadores”. El concepto de “aplicador” nos resulta, por lo menos, violento. No menos violentos son los *tips* que el *Manual de Aplicación* para secundaria dirige a estxs nuevxs actorxs aplicadorxs. Entre muchas otras cosas sobre las que valdría la pena detenerse, se les recuerda que no deben explicar a lxs estudiantes lo que se espera en cada consigna. El aplicador no podrá usar teléfono celular (ni lxs alumnxs, claro) para “garantizar la transparencia”. Ni siquiera podrá estar frente a su propio curso, porque lxs aplicadorxs no pertenecen a la comunidad educativa en la que, valga la redundancia, aplican el dispositivo. Todo el documento es terriblemente violento en este sentido: se desdibuja totalmente el rol de docente como mediador/a. En el *Anexo* del documento hasta se sugieren pequeños discursos que son convenientes para el proceso de aplicación y el contacto con estudiantes. Transcribimos un largo fragmento, porque nos resulta muy significativo:

Sugerencia de presentación del Aplicador frente a los estudiantes e introducción a APRENDER 2016

“Hola, mi nombre es.....”

Como todos sabrán, están aquí para participar de la Evaluación APRENDER. Los contenidos y capacidades que se evalúan en esta prueba fueron pensados y acordados de manera federal, con representantes de todas las provincias. Estas pruebas fueron realizadas y validadas por un equipo de docentes de la Secretaría de Evaluación Educativa, del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

La colaboración de ustedes en esta evaluación es muy importante, ya que a través de sus respuestas podremos averiguar qué han aprendido en Matemática y Lengua vos y los estudiantes de tu mismo grado/año, en todo el país. Las respuestas de ustedes serán de gran ayuda para mejorar la educación en Argentina. (Sugerimos dar un ejemplo, tal como: “Por ejemplo, si los resultados muestran que la mayoría tiene problemas con la multiplicación, trabajaremos los docentes, directivos y autoridades en pensar nuevas maneras de enseñarlas”).

(...)

Ahora, les voy a repartir las pruebas. Por favor, guarden lo que tengan sobre la mesa. No pueden utilizar calculadoras. También los celulares están prohibidos en todos los casos, y aquellos que los tengan deben guardarlos. Cuando los llame, vengán a retirar el material que les corresponde. No comiencen hasta que yo les diga. Recuerden que sólo pueden usar lápiz negro para colorear la burbuja de la respuesta que consideren correcta. En caso de querer modificar una respuesta, asegúrense de borrar muy bien la burbuja marcada erróneamente. Les iré dando algunas indicaciones. Si tienen alguna duda, me preguntan.

(Se reparten las pruebas y completa la Planilla del Aplicador con presentes y ausentes).

“Vamos a leer las instrucciones”.

Después de los 60 minutos:

“Les quedan diez minutos para completar la Prueba y revisar su trabajo”.

Después de los 10 minutos:

“El tiempo terminó. Por favor, deténganse. Voy a retirar las pruebas. Por favor, manténganse en sus

lugares hasta que les diga que pueden retirarse.” (Manual de aplicación secundaria, 2016: 16).

Esta deshumanización de la tarea docente y de la situación de evaluación no es casual, sino que responde a toda una concepción de la educación y sus fines, en consonancia con lo que veníamos apuntando anteriormente. Paula Moya señala, en este sentido: “uno de los primeros cuestionamientos que pueden hacerse a este operativo es, sin duda, la despersonalización que esto supone ya que el vínculo que establecemos con nuestros estudiantes es clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aún más en el de evaluación (...) Llegar a un aula en la que somos evaluadores en una situación de ajenidad y distancia es, por lo menos, agresivo y punitivo.” (Moya, 2016: 57).

Además debemos considerar lo terriblemente injusto que resulta evaluar con el mismo instrumento a niños de condiciones tan diversas y sin tener en cuenta sus particularidades. La evaluación estandarizada elimina las diferencias en nombre de la equidad, una de las palabras favoritas en los documentos sobre educación que publican los organismos internacionales. Quisiéramos citar una vez más, y al respecto, a Ángel Díaz Barriga: “no importa [para la evaluación educativa] que las necesidades sociales de cada uno de los actores sean diferentes, no importa que el entorno social de unos sea un país desarrollado, en desarrollo, en pobreza, no importa si se pertenece a un grupo social con un capital cultural amplio o restringido, todos por igual deben contar con las mismas competencias y lograr los mismos estándares de desempeño” (Díaz Barriga, 2014: 3).

Yves Chevallard señala (2012:19) que la noción de “evaluación” trae aparejados otros tres polos: valor, proyecto y poder. En el acto de evaluar se hace un juicio de valor sobre el trabajo (o sobre el/la alumno). Se suele olvidar, según el autor, la relatividad de este valor y se lo toma como algo absoluto. Para evaluar es necesario tener un proyecto, y que éste sea explícito o, al menos, comprendido por los alumnos. Dice además el autor: “parece haberse olvidado el proyecto que determina el valor, convirtiéndose éste en una hipóstasis, es decir, algo que existe en sí mismo y no una realidad que emerge de un sistema de relaciones” (Chevallard, 2012: 16). Señala también que es conveniente, a los fines de una evaluación exenta de arbitrariedad y despotismo, que “el acto de evaluar sea escaso, comedido y que intervenga en el momento justo y en el contexto apropiado” (Chevallard, 2012: 19-20). No parece ser este el caso que tratamos aquí.

Notas

[1] Con coma en el original. No nos es posible extendernos aquí en explicar los lineamientos de este proyecto. Para mayor información, se puede consultar el sitio oficial de la Presidencia de la Nación: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/plan-estrategico-nacional-2016-2021-argentina-ensena-y-aprende>.

[2] Utilizamos la 'x' ya que buscamos escribir este trabajo en un lenguaje no sexista.

[3] Véase <http://aprender.educ.ar/>.

[4] Las pruebas ONE, acrónimo de *Operativo Nacional de Evaluación*, se implementaron en el año 1993 con carácter anual. Con el tiempo, se volvieron bianuales y luego trianuales.

[5] Véase, por ejemplo, <http://www.laopinionaustral.com.ar/diario.asp?Modo=Noticia&Nid=82610> y <http://eleco.com.ar/politica/suteba-rechazo-la-evaluacion-aprender-2016/>.

[6] De todas maneras, llama la atención a primera vista lo que dice la portada del área: que se evalúa “una capacidad cognitiva general: la resolución de problemas”.

Bibliografía

Chevallard, Yves (2012): “¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación ‘como capricho y miniatura’”. Fioriti, Gema y Cuesta, Carolina [comps.]. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila-UNSAM Edita, pp. 9-21.

Cuesta, Carolina (2014): “Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística”. *Revista Pilquen*. Año XVI, Nro. 11, pp. 1-9. Disponible en:

http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico11/11_3Cuesta_Colaboracion.pdf

Díaz Barriga, Ángel (2014): “Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo”. *Propuesta Educativa*. Número 42, Año 23, nov., Vol. 2, pp. 9-27. Disponible en:

http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/83.pdf

Hillman, Arye L. y Jenkner, Eva (2004): “La educación de los niños en los países pobres”, en *Temas de Economía*. Número 33. International Monetary Fund. Disponible en:

<https://www.imf.org/external/pubs/ft/issues/issues33/esl/issue33s.pdf>

Moya, Paula (2016): “El Operativo Aprender: ¿calidad educativa?”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. FaHCE-UNLP, año 7, nro. 13, pp. 94-104. Disponible en:

<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-13/pdf/LLDMoya.pdf>

Sawaya, Sandra M. (2016): “Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano”. Sawaya, Sandra; Cuesta, Carolina [coord.] (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Edulp. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica, pp. 9-19. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>

Documentos sobre el Operativo Aprender

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016): *Actividades de preparación y familiarización tendientes al Operativo Nacional “Aprender”*. Disponibles en <http://www.mendoza.edu.ar/aprender-2016-actividades-de-preparacion-y-familiarizacion/>.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016): *Las claves de Aprender*. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/131191/aprender-2016>.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016): *Manual de aplicación para nivel secundario*. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/131219/aprender-2016-manual-de-aplicacion-para-nivel-secundario>.