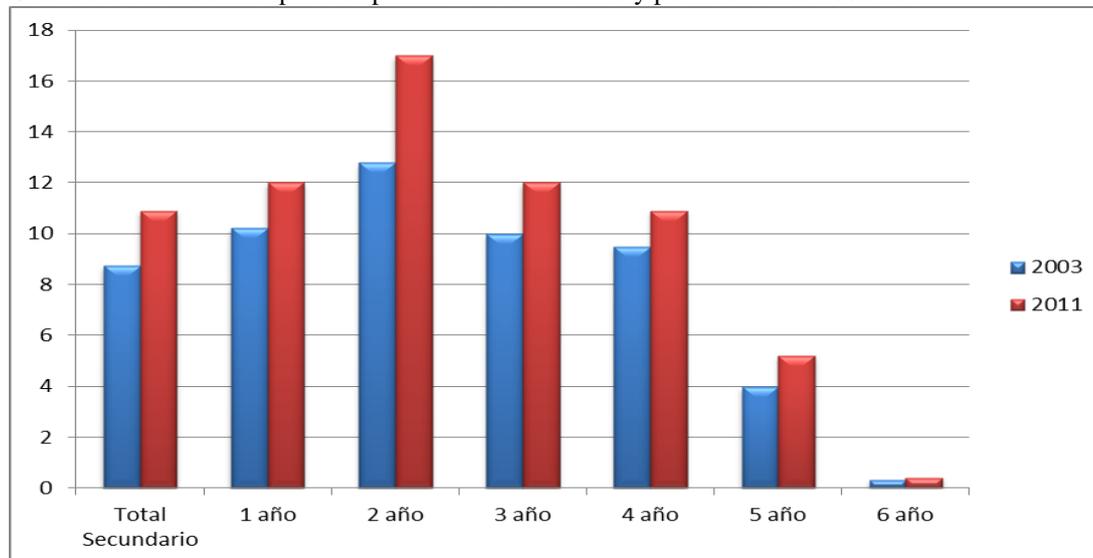


Un tema que domina gran parte de los análisis pedagógicos gira en torno al grado en que la escuela logra alcanzar sus propósitos formativos. Algunas perspectivas preocupadas por la eficacia y eficiencia de los sistemas, tienden a establecer ciertas relaciones lineales entre el gasto realizado y los resultados alcanzados según diferentes tipos de indicadores: rendimiento escolar, medido a partir de evaluaciones estandarizadas; índices de retención y/o finalización escolar; acceso a materiales didácticos y/o recursos tecnológicos para la enseñanza. Por lo general, los resultados obtenidos en estudios derivados desde estas perspectivas, muestran un funcionamiento deficitario de las escuelas, del trabajo de enseñar y/o de la responsabilidad de las familias por lo que suele etiquetarse como “poco o escaso” apoyo al estudio de sus hijos. Por oposición, a este tipo de estudios, se encuentra un conjunto de posiciones que denuncian la parcialidad de esta perspectiva, al no contemplar las condiciones, laborales, pedagógicas y edilicias de las escuelas ni la singularidad de los procesos de enseñanza que, según sostienen, no son comparables entre sí. En su versión más radical, ambas posiciones tienden a impugnar la validez de los procesos de evaluación educativa al no poder superar una desconfianza mutua. En un caso, hacia las escuelas y sus docentes. En el otro hacia el Estado y sus políticas. Se construye de este modo, una mirada fragmentada sobre la complejidad que en la actualidad asumen los procesos de escolarización que no son lineales ni de fácil interpretación.

Enriquecer la evaluación de los procesos de escolarización requiere complejizar su análisis desde una perspectiva diferente. A modo de ejemplo, retomamos aquí un estudio en curso realizado en el Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC, sobre indicadores educativos pertenecientes a la provincia de Córdoba. En él se observa que en el nivel secundario se ha producido un aumento del 3% de la matrícula que no se explica por el crecimiento demográfico, sino que corresponde a jóvenes que antes no estaban escolarizados. Paralelamente, se ha generado una migración en la matrícula desde escuelas estatales hacia las de gestión privada. Estas transformaciones al interior del sistema educativo han profundizado algunos problemas históricos del nivel, como la repitencia (gráfico 1) y ampliado las desigualdades en los procesos de escolarización, según el tipo de gestión al que asistan los jóvenes (Cuadro n°1).

¹ Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores (ICIEC). Revista educar en Córdoba. Número 27. Disponible en <http://revistaeducar.com.ar/2012/12/30/por-una-evaluacion-integral-de-la-educacion-publica/> Diciembre de 2013.

Gráfico N°1. Tasas de repetición para el nivel secundario y por año. Años 2003-2011.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaria de Educación. Subsecretaria de Promoción de Igualdad y Calidad educativa. Dirección de planeamiento e información educativa. Córdoba.

Cuadro n°1. Repitencia por tipo de Gestión. Nivel Secundario. Años 2008-2011

Nivel Secundario								
Año	2008		2009		2010		2011	
	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado
1º	19,40%	4,90%	18,20%	4,80%	18,10%	4,00%	16,10%	3,60%
2º	24,70%	8,30%	22,60%	7,80%	22,00%	7,00%	22,30%	7,60%
3º	16,80%	6,50%	17,10%	6,60%	15,00%	5,00%	15,60%	6,10%
4º	16,30%	6,90%	15,20%	6,50%	14,70%	5,60%	14,20%	6,20%
5º	6,90%	2,70%	6,80%	2,60%	5,00%	2,00%	7,20%	2,70%
6º								
Sub total	16,55%	5,16%	15,85%	5,06%	15,10%	4,20%	14,90%	4,70%
Total	11,90%		11,50%		10,70%		10,80%	
Matricula	282659		284398		285746		293613	
Repetidores total	33550		32653		30593		31627	

Fuente: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2011.

La lectura de la repitencia por tipo de gestión muestra diferencias significativas para los años 2008-2011. En todos los casos, se observa que en el sector estatal llega a ser entre el 300% y el 400% más que en el privado. Estos datos deben ser interpretados en el marco de un conjunto de condiciones de escolarización muy dispares entre el sector estatal y el privado. Su análisis por año permite ver que ella se concentra en segundo y tercer año y que en las escuelas estatales, es siempre mucho más elevada. Así, por ejemplo, en el 2011 en primer año del sector estatal fue del 16,10%, mientras que en el privado alcanza alcanzó solo el 3,60%. Esta diferencia se explica en parte, por las diferentes condiciones de escolarización que en ambos circuitos educativos se generan. En este sentido, es conocida entre las escuelas de gestión privada, la presencia de políticas de selección de matrícula, y

no aceptación de alumnos repitentes, que son explicativas de sus bajos porcentajes de alumnos repitentes y con (sobre) edad. Por contrapartida, las escuelas públicas de gestión estatal, tienden a tener una política de selección de matrícula mucho más atenuada, mayor porcentaje de alumnos con NBI, repitencia y (sobre) edad. Los índices más bajos de repitencia en las escuelas de gestión privada se producen en parte, con los beneficios de la subvención estatal a los salarios de sus docentes. Es decir, es una parte de la misma política estatal, la que tiende a sostener e incrementar las desigualdades educativas mediante el financiamiento salarial a las escuelas de gestión privada que va en desmedro del fortalecimiento de las condiciones de escolarización en las de gestión estatal. Ello se traduce en un menor presupuesto para la construcción de programas específicos que acompañen codo a codo las propuestas pedagógicas o la designación de más cargos docentes en aquellas escuelas que se encuentran en contextos de pobreza. Por ello, tal vez, la pregunta central no sea en este caso, cuál es el índice de repitencia en los sub-circuitos educativos del nivel secundario, sino más bien, como funcionan allí los procesos de escolarización y que tipo de igualdades y desigualdades en el acceso a la cultura de los jóvenes generan.

¿Que operativo estandarizado de evaluación podría dar cuenta de esta situación? ¿Los Operativos Nacionales de Evaluación y/o la prueba PISA, pueden brindar elementos para construir políticas orientadas a la disminución de estas desigualdades? Lo ocurrido en el nivel secundario muestra los límites que poseen todos los dispositivos de evaluación orientados a producir datos descontextualizados sobre el rendimiento escolar, pues en todos los casos, tienden a colocar las explicaciones en prácticas individuales (los alumnos que no saben o los docentes que no enseñan) y/o institucionales (las escuelas y su mal funcionamiento). De este modo, queda ausente la construcción de explicaciones que aborden en términos relacionales, la dinámica de los procesos de escolarización, así como la elaboración de análisis sobre el sistema educativo que partan de interrogarse sobre los principios de la política educativa y los medios que ella coloca a disposición de las escuelas y los docentes para enriquecer la propuesta formativa ofrecida a los alumnos. Es decir, que proporcione información oportuna y relevante para la toma de decisiones orientadas a mejorar las condiciones de enseñanza que incluyen entre otras cosas, el estado de la infraestructura escolar, las acciones de formación y actualización docente, así como las instancias de asesoramiento pedagógico a los equipos directivos y docentes generadas por el Estado. Aspectos todos estos, constitutivos a la vez, de las condiciones laborales adecuadas de trabajo docente. Por ello, creemos que la evaluación educativa debe orientarse a conocer en qué medida se está atendiendo al derecho de niños, jóvenes y adultos de apropiarse de los saberes culturales definidos como necesarios para su plena inserción ciudadana y a brindar elementos que permitan elaborar políticas públicas orientadas a disminuir la creciente fragmentación y generación de circuitos diferenciados de calidad al interior del sistema educativo. Sobre estos principios creemos que debería asentarse el diseño de

una Política Integral para la Evaluación del Sistema Educativo orientada al análisis de al menos cuatro escalas en simultáneo: el funcionamiento de las políticas educativas, la gestión administrativa del sistema educativo, el funcionamiento pedagógico institucional de las escuelas y los aprendizajes alcanzados por los alumnos en todas las áreas de conocimiento.

Una Política Integral de Evaluación debe por un lado, dar lugar a la participación de los docentes y la comunidad educativa, comunicando claramente sus finalidades y modalidades. Por el otro, precisa generar confianza en los actores involucrados, en que procura contribuir a enriquecer y mejorar las prácticas de enseñanza y gestión del sistema educativo y no controlar del proceso pedagógico. Por ello, sus resultados en ningún pueden ser el fundamento de políticas orientadas a restringir derechos laborales y/o el acceso a la educación pública. En esta perspectiva, cabe señalar que su implementación debería: evitar ser una sobrecarga al trabajo pedagógico e institucional que los docentes vienen desarrollando en sus escuelas; permitir unificar los pedidos de información a las escuelas y disponer de la inversión económica necesaria para recoger, procesar y difundir públicamente sus resultados.

Es prioritario en la actualidad conocer y comprender las características que asumen las actuales condiciones de escolarización. Es decir: ¿todos los alumnos acceden y permanecen en la escuela? ¿Cuántos no logran concluir sus estudios en los tiempos teóricos previstos? ¿Que tipo de conocimientos construyen los alumnos? ¿Qué tipo de valores contribuye a construir la escuela? Es decir, evaluar la educación pública no puede restringirse a establecer una media estadística sobre los porcentajes de repitencia, abandono, (sobre) edad, etc. que se presentan a nivel provincial y/o regional. Tampoco pueden asentarse las explicaciones sobre dichos resultados en lo que los sujetos (individualmente) realizan. Por el contrario, es preciso inscribir dichos resultados en una perspectiva histórica que permita reconocer: el grado de avance o retroceso que ha tenido el sistema educativo en la provisión del derecho social a la educación; las condiciones de escolarización que el Estado ha promovido; y los desafíos que aún se presentan para profundizar las políticas de igualdad educativa.

Solo una política integral de evaluación podrá constituirse en un aporte para el desarrollo de políticas educativas inclusivas. El desafío es grande y la oportunidad también. Es sobre este asunto que los diferentes artículos de este número de la Revista Educar reflexionan.