

Entre la importación de modelos educativos y la calidad educativa: el caso de la Ciudad de Buenos Aires.

Natalia Stoppani, Clarisa Curti y Analía Peralta¹

Las políticas educativas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) liderado por el PRO entre diciembre del 2007 y la actualidad son posibles de caracterizar y ordenar con diferentes categorías. Algunas de ellas tienen rasgos mercantilistas, otras, talantes privatizadores, otras están planificadas desde una perspectiva de desfinanciamiento y otras con una mirada excluyente² hacia las grandes mayorías. Por supuesto que no son casilleros adversos ni contrarios, sino que muchos ejemplos pueden mostrar una combinación de dos o más categorías. Nos interesa pensar en este escrito aquellas políticas que por su impronta mercantilista y privatizadora hacen a una concepción de educación para “la venta”, para “el afuera”, asimilable a los modelos educativos del mal llamado “primer mundo”, con rasgos que no son propios de lugar y la idiosincrasia local y que pretenden extrapolar características de esos otros lugares, a la vez que adecuarse a estándares internacionales vistos como “educativamente correctos”. En el presente escrito expondremos algunas descripciones y reflexiones al respecto en torno a lo que hemos definido como el “paquete importador educativo” del GCBA dando cuenta de las características que adquieren las políticas educativas que se llevan a cabo. El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires viene desarrollando una serie de políticas educativas y emitiendo algunos discursos, tanto en conferencias presenciales, como en diarios, spots publicitarios y proyectos legislativos, que expresan la mirada puesta en algunos modelos educativos de países de Europa principalmente. Así lo expresa el actual Ministro de Educación, Esteban Bullrich en este ejemplo: *“Creemos que esos directivos y docentes pueden mejorar aún más y hacer mejorar a otros. Por ello comenzamos programas de intercambio con las mejores escuelas del mundo y entonces “llenamos” de docentes suecos, finlandeses, americanos, escuelas de la ciudad para intercambiar experiencias. Y “llenamos” escuelas americanas con docentes argentinos (gracias a la beca Fulbright) para continuar ese intercambio”* (Bullrich, 4/3/1). Asimismo, hay algunos elementos de su retórica vinculada a la necesidad de hacer de la educación un puente hacia la globalización y a un mercado de trabajo internacional cada vez más competitivo e inclusive como paso prioritario para el aprendizaje de *“(…) habilidades*

¹Observatorio de Políticas Educativas - Departamento de Educación.

² Estas categorías están siendo elaboradas y desarrolladas por el grupo para una futura publicación. Se trata de categorías propias.

*académicas y personales necesarias para su desenvolvimiento como ciudadanos del siglo XXI” (Resolución 2457-MEGC/14). Bullrich, en su libro “Ahora sí calidad” dice: “... necesita [la Argentina] explotar el potencial que tiene como semillero de profesionales capacitados que puedan insertarse en industrias de punta, tanto para el sector de las actividades primarias como para otras industrias y servicios. En este sentido, el sistema educativo debe garantizar una alta calidad educativa y una mayor continuidad en los estudios” (Bullrich y Sánchez Zinny, 2011: 86). En sintonía con esta afirmación, aparece el rol de los *think tank* macristas, o las llamadas “usinas de ideas”, que le proveen de enunciados como el siguiente: “Educación y Capacitación surgen como pilares fundamentales en la determinación de la oferta de trabajo. La importancia de la educación y el empleo de calidad radica en que éstos no sólo impactan en la eficiencia global de la economía, sino que además se constituyen en los principales mecanismos de inclusión y movilidad social.” (Fundación Mediterránea, 2010: 3).*

Estas son sólo algunas de las afirmaciones que subyacen a todo un paquete de políticas que cruzan la importancia que el Gobierno de la Ciudad le da a algunas experiencias educativas extranjeras, con la visión sobre el vínculo entre educación y trabajo (o empleo) y con la llamada “calidad educativa”. Las políticas sobre las que nos detendremos y que son expresiones de este “paquete importador” son las Escuelas de Innovación Pedagógica, el programa de Bachillerato Internacional, la Evaluación Internacional de Cívica y Ciudadanía, la implementación del idioma inglés obligatorio desde el nivel primario y las Pruebas Pisa.

¿En qué consiste el “paquete importador”?

Las Escuelas de Innovación Pedagógica (EIP) son un proyecto del Ministerio de Educación que supone intercambios entre escuelas de la Ciudad y del extranjero mediante la realización de diversas actividades. Comenzó a desarrollarse mediante la Resolución N°2457-MEGC/2014 y allí se establecía que el programa está destinado a “(...) *escuelas primarias comunes de gestión estatal que pone a disposición experiencias pedagógicas innovadoras con el propósito de que promuevan en sus alumnos el desarrollo de habilidades necesarias para su desenvolvimiento en el siglo XXI*” (Resolución 2457-14/GCABA/MEGC). En concreto, se trata de la articulación con escuelas de Boston, Finlandia y Suecia³ con el objeto

³ Las experiencias educativas internacionales puestas a disposición por el programas son: a) Escuelas de Finlandia; b) Escuelas Vittra; c) Programa de Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional y d) Academia de Artes de Boston.

de conocer sus experiencias pedagógicas y hacer que las escuelas locales que convenían con este programa adaptaran a los modelos internacionales su propio proyecto escolar.†

El Gobierno afirma que es con “libertad y gestión colaborativa” que la escuela podrá optar por uno u otro modelo escolar. En el caso de la relación con Boston, el proyecto consiste en *“(…) la visita de líderes pedagógicos de escuelas de la ciudad de Buenos Aires tanto a la Boston Arts Academy como a escuelas primarias de Boston que empleen sus estrategias de enseñanza, considerando que esta experiencia realiza un aporte sustantivo a la mejora de la calidad educativa centrándose en el desarrollo de un proceso de aprendizaje innovador basado en las artes”* (GCBA-Ciudad Innovadora) Este programa fue denunciado por los sindicatos de la Ciudad por no saber cuáles fueron los criterios pedagógicos con los que se seleccionaron esas experiencias y no otras, por haber pasado por alto las instancias de supervisión con las cuáles temas como éstos deben tratarse antes de llevarse a las escuelas, por no informar sobre las razones de selección de algunas escuelas en particular de la ciudad y por los motivos por los que se eligieron universidades privadas para la “etapa de sensibilización” del programa. Gustavo Lesbegueris, ex Jefe de Educación de la Defensoría del Pueblo de la CABA denunciaba lo siguiente: *“(…) el proyecto se encuentra actualmente en “instancia de sensibilización”, consistente en una jornada para supervisores/as dictada en la Pontificia Universidad Católica Argentina por la Hermana Kathleen O’Brien (vicepresidenta de asuntos académicos y miembro del Centro de Investigación para las Mujeres y las Niñas de Alverno College, Universidad Católica de Mujeres de Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos) y en capacitación a directores/as a través del programa “Directores: líderes en acción”, dictado por la Universidad de San Andrés”* (Lesbegueris, 27/06/13).

El Bachillerato Internacional (BI) es otra de las políticas que englobamos en este “paquete importador” y que aparece en la resolución antes mencionada como parte del programa de Escuelas de Innovación. El BI establece unas reglas que las escuelas del programa deben cumplir. Entre ellas se destacan: la necesidad de comprometerse con la filosofía del BI centrada en la mentalidad internacional, un currículum riguroso, docentes, directores y personal de las instituciones que deben formarse y sostener la filosofía y el programa de BI. El programa prepara a estudiantes en forma bilingüe en sus últimos dos años de la secundaria e incluye la capacitación de los docentes por parte de la organización que está tras esto: la fundación del BI de Suiza. Esta fundación, según su página web, no persigue fines de lucro. Sin embargo, el Gobierno de la Ciudad debe destinar 10.660 dólares anuales por escuela que participa del programa, 151 dólares en concepto de matrícula por alumno y 104 dólares por

evaluación por materia. La noticia de la aplicación de este programa en algunas escuelas también causó resistencias de los sindicatos y de algunas instituciones como FLACSO que rápidamente arrojaron algunos interrogantes que también hacemos propios: ¿Por qué se ve como necesaria la formación bilingüe en idioma inglés?, ¿por qué se ve como importante que con el diploma que el programa otorga los estudiantes puedan ingresar sin examen de ingreso a universidades privadas del extranjero?, ¿cómo se explica el otorgamiento de este presupuesto cuando hay una sistemática disminución presupuestaria en áreas sensibles como la infraestructura escolar?, ¿cómo se justifica que una fundación pueda inmiscuirse en los contenidos curriculares de la ciudad cuando cada jurisdicción sanciona sus propios diseños? y volviendo pregunta un comentario de Sandra Zlieger (FLACSO), ¿la selección de algunas escuelas para aplicar el BI, no es una manera de emular en esas escuelas públicas las prácticas de las instituciones más selectas? (Zlieger, 06/11/13).

Un tercer elemento a mencionar es un instrumento de evaluación del Ministerio de Educación destinado a estudiantes del primer año de la escuela secundaria, realizada en Julio y Noviembre del año 2013. Esta evaluación es el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), impulsado por la Asociación Internacional de Evaluación de la Calidad Educativa (IEA) y coordinado por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa de la Ciudad. Esta asociación es una sociedad sin fin de lucro con sede en Bélgica que realiza investigaciones educativas en diversos países del mundo y en nuestra región, son miembros los países de Colombia, México, Chile, Guatemala y Brasil. La IEA está exenta de impuestos y se financia con el aporte de fundaciones, organizaciones no gubernamentales y otras agencias. A su vez, articula con los siguientes organismos: UNESCO, Banco Mundial, la Organización de Estados Iberoamericanos, el Programa para el Desarrollo de Naciones Unidas, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Comisión Europea, entre otras. Resulta llamativo que una asociación cuyos miembros son, mayoritariamente, los mismos que participaron de las reformas estructurales de la década de los noventa en toda nuestra región, sea la elegida para elaborar una evaluación para estudiantes de la Ciudad en el 2013. La ICCS *“investiga la manera en la que los jóvenes están preparados para asumir su rol como ciudadanos. Con este propósito, el estudio evalúa los logros estudiantiles a partir de un instrumento que mide el conocimiento y las competencias en educación cívica y ciudadana.”* (Marco General ICCS, 2013:5). El estudio contempla evaluaciones para docentes, estudiantes y directivos y fue aplicada durante 2013 en 100 escuelas, mitad públicas y mitad privadas. Para los y las estudiantes contempla cuestionarios de opción múltiple que tienen algunas preguntas de índole internacional, otras para la región y otro tanto para el ámbito local, estas

últimas elaboradas por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa del GCBA. Indagando sobre algunas de las preguntas que se le realizan a estudiantes, rescatamos dos que también llaman la atención si se piensa que son parte de una herramienta de evaluación de aptitudes cívicas: la primera remite a la elaborada por la Ciudad y es la siguiente: *“Un dictador acuerda restablecer la democracia en su país. ¿Cuál de las siguientes acciones sería la evidencia más convincente de que realmente lo hará?: 1_ Hace declaraciones apoyando a otros líderes de su partido. 2_ Realiza una marcha por la democracia en la ciudad más grande. 3_ Fija una fecha de elecciones con varios candidatos de distintos partidos. 4_ Hace declaraciones a la prensa sobre la necesidad de la democracia.”* (Marco General ICCS, 2013:10). La segunda pregunta fue evaluada en 2009 para otros países de la región y figura en los resultados publicados on line por la propia IEA. Esta pregunta *“(…) recolectó datos sobre sus actitudes hacia la diversidad en su vecindario al preguntarles cómo reaccionarían (“Me agradaría”, “Me daría igual” o “Me desagradaría”) si algunos de los siguientes grupos formaran parte de su vecindario: Gente de color de piel distinta a la tuya, Gente de clase social distinta a la tuya, Gente de religión distinta...”* (IEA, 2011:57). Frente a estos ejemplos nos preguntamos, por un lado, si las aptitudes cívicas o la disposición hacia actitudes ciudadanas son cuestiones medibles, cuantificables, posibles de ser evaluadas con “multiple choice”. Por otro lado, sorprende que para medir ello se realicen preguntas capciosas, discriminatorias y cargadas de prejuicios como las que mencionamos, a la vez que con cierto dejo a viejo, a retrógrado. Decimos, esta manera de expresión que muestran las preguntas no es siquiera el lenguaje que aparece en los diversos diseños curriculares donde la cuestión de la ciudadanía es parte integrante y donde se plantean unos modos específicos de evaluación que no parecen ser tenidos en cuenta para evaluar el propio sistema. En este sentido, nos preguntamos sobre cuál es la necesidad política y el fundamento pedagógico de tener que recurrir a fundaciones internacionales para el diseño de evaluaciones de este tipo.

Calidad educativa: el horizonte macrista

Los proyectos legislativos, las consignas de campaña, los lanzamientos de las políticas educativas y los spots publicitarios de macrismo tiene el supuesto de pretender "la mejora de la calidad educativa". Vale decir, sin embargo, que el problema de la calidad no es cuestión exclusiva del macrismo, sino que es parte integrante de los discursos de casi todo el arco político tanto nacional como internacional. Haciendo foco en el macrismo, el par indisoluble típico de la retórica de gobierno es el de calidad-evaluación. Podemos decir que no hay política de evaluación que en su enunciación no incluya la idea de evaluar como condición

para la mejora de la calidad educativa. Sin analizar en el presente trabajo si es pertinente o no el uso de la idea de calidad como argumento de las políticas educativas de pretensiones antagónicas a las que representa el macrismo, nos preguntamos qué suponen esas evaluaciones y cómo definir la calidad educativa según el Gobierno de la Ciudad.

Sobre las evaluaciones ya hemos enumerado algunas reflexiones en los párrafos anteriores, como las preguntas acerca de la necesidad de apelar a organizaciones internacionales, a los motivos por los cuáles se aplican evaluaciones en forma estandarizada e intempestiva, a las razones por las cuáles focalizar en los docentes y estudiantes y no decir demasiado acerca de la necesidad de evaluar las políticas educativas del propio gobierno. El problema de la evaluación aparece como una cuestión ajena a la cotidianidad escolar, elaborada por expertos, aplicada por esos mismos expertos y muy pocas veces por los docentes que están en las aulas; vinculada a las necesidades del mercado y del trabajo (o empleo); como forma de realizar diagnósticos de lo que existe (o de "medir" aptitudes, capacidades, destrezas); como camino ineludible para la planificación de "planes de mejora"; como forma de detectar "problemas" y como manera de comparación con países que tienen otras condiciones de enseñanza y aprendizaje y que son vistos como los "tipos ideales". El problema de la calidad, como hemos dicho en otros escritos, aparece en el discurso macrista con diversas relaciones, que van desde una educación que garantice buenos niveles de enseñanza y asistencia a clase hasta la formación de profesionales capacitados para inserción en un mercado mundial competitivo y globalizado (Bullrich, 2011). Asimismo, este relato viene de la mano de políticas educativas que, a contra mano de lo que podríamos llamar como "buena educación", profundizan la brecha entre las escuelas del sur y las del norte de la Ciudad, promueven el aumento de la matrícula de la educación privada, excluye a los docentes y estudiantes de las discusiones de la política pública, disminuye el presupuesto destinado a infraestructura escolar, entre otros ejemplos.

En síntesis: por un lado, la evaluación estandarizada, internacional, escindida del contexto, elaborada por fundaciones y como forma de medir contenidos y aprendizajes emerge como la garantía de la calidad educativa. Por otro lado la calidad, como el faro de la educación, como el nivel de arribo de los estudiantes y docentes, como aquella a la que sólo llegan quienes se esfuerzan. Este par es, quizás, una de las bases programáticas más destacadas del macrismo.

Cerramos con esta frase de Silvia Montoya, ex Directora de Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación del GCBA, que nos resulta sugerente para pensar nuevas reflexiones acerca qué modelo educativo es preciso para los proyectos políticos que anhelamos construir:

"Encontrar la manera de que Argentina alcance el nivel de los sistemas más avanzados no es fácil: exige desmontar la *complacencia* y establecer *metas significativas* teniendo como referencia las de los *modelos más exitosos* del mundo. Esto requiere un *compromiso colectivo* de todos los actores: Gobierno, directores, supervisores, docentes, *empleadores*, *empleados*, padres y alumnos. Sin ello es imposible mejorar". (Montoya; 2013) (las cursivas son de las autoras).

Bibliografía

Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (2011). "*Informe Latinoamericano del ICCS 2009: actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*". Ámsterdam. ISBN/EAN: 978-90-79549-09-2

Bullrich, Esteban y Sánchez Zinny Gabriel, 2011. *Ahora...Calidad. Apuntes para el debate sobre Política Educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Formar Argentina y Fundación Pensar.

Bullrich, Esteban, 2014. "Llenando la escuela pública", en diario digital *Sección Política*, 04/03/2014.

Fundación Mediterránea (2010) Una Argentina Competitiva, Productiva y Federal. Educación y capacitación para el empleo y el crecimiento. Instituto de Estudios sobre la Realidad Argentina y Latinoamericana (IERAL). Documento de Trabajo. Año 17 – Edición N° 92. Buenos Aires.

García, Mónica, 2013. "El Bachillerato Internacional crece en la Ciudad", en diario *Clarín*, 31/10/2013.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2013). Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa. *Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía. Marco General*. Disponible en: <https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/archivos/evaluaciones/iccs/marco.pdf>.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. "Ciudad innovadora". Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/internacionalesycooperacion/cooperacion/innovacion/pedagogia>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Resolución 2457/MEGC/2014.

La Fábrica Porteña (2013). "PRO-gramas BI: educación para pocos". Disponible en: http://lafabricaportena.com/educacion/pro-gramas-bi-educacion-para-pocos/#.Vgsjd_1_Okp

Lesbegueris, Gustavo, 2013. "Innovación educativa o marketing", en diario *Página 12*, 27/06/2013.

Montoya, Silvia, 2013. "Pisa en la Ciudad: la calidad porteña en una perspectiva internacional", www.silviamontoya.com.ar, Diciembre 2013.

Montoya, Silvia, 2015. "De Buenos Aires al mundo", www.silviamontoya.com.ar, Marzo 2015.

Murillo, Susana... (et.al.), 2013. *La ciudad empresa: espacios, ciudadanos y derechos bajo la lógica de mercado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Ziegler, Sandra, 2013. "Bachillerato internacional y política educativa", en diario *Clarín*, 06/11/2013.

