

El fracaso de la no exigencia educativa

Crítica del paradigma pedagógico marxista-posestructuralista y defensa del sistema meritocrático de incentivos en Santa Fe, Argentina

The failure of the absence of demanding educational requirement

Critique of the Marxist-poststructuralist pedagogical paradigm and defense of the meritocratic incentive system in Santa Fe, Argentina

Rafael Eduardo Micheletti ¹

Resumen: El objetivo de este artículo es problematizar y analizar los efectos del paradigma educativo marxista-posestructuralista en Santa Fe, Argentina. Se utiliza una metodología mixta, que consiste en un análisis de caso, apoyado en datos estadísticos y en una encuesta realizada a ciento trece docentes de la mencionada provincia. La hipótesis es que la hegemonía de dicho paradigma ha dado lugar a una destrucción de los sistemas de incentivos desde un posicionamiento antimeritocrático. En consecuencia, el nivel académico alcanzado por los alumnos ha estado decayendo sostenidamente. Se arguye que la destrucción de los incentivos afecta, en mayor medida, a los alumnos vulnerables o excluidos, puesto que son ellos quienes están más afectados. Así, el dogma antimeritocrático amplía la brecha educativa, disminuye el desarrollo cognitivo general de la población y genera una enorme pérdida de tiempo valioso para perfeccionar los sistemas de incentivos.

Palabras clave: marxismo, calidad de la educación, desigualdad social, Argentina

¹ Abogado. Profesor de Derecho. Director de escuela de nivel secundario. Investigador externo de Fundación Libertad. Rosario, Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: rafamicheletti4@gmail.com.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XX, Nº 40, octubre 2022-marzo 2023. Pág. 121-148.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)08](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)08) / Recibido: 26/06/2021 / Aprobado: 2/06/2022.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *The aim of this article is to problematize and to analyze the effects of the Marxist and Post-Structuralist educational paradigm in Santa Fe, Argentina. A mixed methodology is used, since it is a case analysis, supported by statistical data and by a survey of a hundred and thirteen teachers of the aforementioned province. The hypothesis is that the hegemony of this paradigm has led to the destruction of incentive systems from an anti-meritocratic position. Consequently, the academic level achieved by students has been steadily declining. It is also argued that the destruction of incentives affects vulnerable or socially excluded students to a greater extent, since they are the ones who are most affected by them. Thus, the anti-meritocratic dogma widens the educational gap, diminishes the general cognitive development of the population, and generates an enormous loss of valuable time to improve the incentive systems.*

Keywords: *Marxism, educational quality, social inequality, Argentina*

Introducción

El paradigma pedagógico marxista-postestructuralista (o, si se quiere, posmarxista o de extrema izquierda), es, en cierto modo, una suerte de paradigma oculto. No se identifica, por lo general, con nombre y apellido. Su estrategia no es tanto presentar una propuesta transparente y propositiva, sino criticar, socavar la legitimidad y debilitar a sus oponentes ideológicos (fundamentalmente, la democracia liberal capitalista, la cual suele rotular como neoliberalismo, y todo paradigma educativo demoliberal que le sea afín).

En este marco temático, el objetivo de este artículo es problematizar y analizar los efectos de la aplicación del paradigma educativo marxista-posestructuralista en Argentina en general y en la provincia de Santa Fe en particular. Se busca explicitar y someter a crítica dicha perspectiva, puesto que se percibe muy escasa la producción científica o académica en esa línea. Se focaliza en la jurisdicción local, pero contextualizando y relacionando con el sistema nacional en el cual ella se inscribe.

Son objetivos específicos de la presente investigación: 1) describir la situación general del sistema educativo santafesino, enmarcado en el sistema educativo argentino; 2) identificar y describir el paradigma educativo predominante y 3) analizar la relación entre la situación general del sistema educativo y el paradigma vigente.

Se utiliza una metodología mixta, ya que se trata de un análisis de caso y de un estudio en profundidad (King et al., 2000; Yin, 1994), el cual se apoya en datos estadísticos y en una encuesta realizada a ciento trece docentes de la mencionada provincia durante marzo y abril de 2022 (en adelante, "la encuesta"). Dicho cuestionario se basó en preguntas cerradas de opción múltiple enviadas aleatoriamente, por medio de un formulario digital, a una cantidad similar de do-

centes de escuelas privadas y públicas. De esta manera, se buscó evitar un sesgo o distorsión a causa del tipo de escuela en que la persona se desempeña.

Del total de respuestas, un 45,1 % perteneció a docentes de escuelas privadas o con mayor carga horaria en privadas y un 54,9 %, a públicas. Un 52,2 % de encuestados fue de la ciudad de Rosario, un 11,5 % de la ciudad de Santa Fe y un 36,3 % de otras localidades del interior de la provincia. Las encuestas fueron distribuidas a través de docentes-interlocutores de diversas escuelas públicas y privadas repartidas por el territorio, quienes las enviaron a sus colegas de la respectiva institución. Adicionalmente, para una mejor conformación de la muestra, se buscó abarcar una diversidad de tamaños de instituciones. Un 10,6 % de los docentes afirmó trabajar o tener su mayor carga horaria en escuelas pequeñas (una división por año, aproximadamente entre veinte y treinta alumnos), un 40,7 % en medianas (dos divisiones por año, alrededor de cincuenta y sesenta alumnos) y un 48,7 % en grandes (tres o más divisiones por año, aproximadamente entre ochenta y noventa alumnos).

Se ha escogido poner el foco en la provincia de Santa Fe porque es un laboratorio privilegiado. Allí, ha existido una aplicación continua y progresiva del paradigma bajo análisis más allá de las diversas gestiones políticas durante las últimas décadas.

La hipótesis trabajada es que la hegemonía del paradigma pedagógico marxista-posestructuralista ha dado lugar a una destrucción de los sistemas de incentivos desde un posicionamiento antimeritocrático. En consecuencia, el nivel académico alcanzado por los alumnos ha ido decayendo sostenidamente. Se arguye también que la destrucción de los incentivos afecta, en mayor medida, a los alumnos en situación de vulnerabilidad o exclusión social, puesto que son ellos quienes más se ven influenciados por estos factores.

Así, el dogma antimeritocrático amplía la brecha educativa, disminuye el desarrollo cognitivo general de la población y genera un enorme costo de oportunidad en términos de pérdida de tiempo valioso para afinar y perfeccionar los sistemas de incentivos a partir de la experiencia acumulada.

Se comprenderá aquí por sistema de incentivos al conjunto de premios, reconocimientos y sanciones disciplinarias orientadas a favorecer determinadas conductas. Por mérito, entenderemos el conjunto de acciones socialmente valoradas como positivas para el desarrollo y bienestar de la comunidad. Finalmente, se definirá meritocracia, en el ámbito de la educación, como un sistema de incentivos basado en el mérito.

Explicitación de un paradigma

Hace tiempo que, en Argentina, el paradigma pedagógico se inclina a favor de la no exigencia. Bajo la idea de la inclusión, la antimeritocracia y el cuidado, se genera un entorno de anomia, se trata al alumno como una víctima y se le facilitan las cosas para que permanezca (físicamente) en la escuela a cualquier costo. Esta última debe ser un lugar agradable, placentero, sin presiones ni estrés. Un lugar

fantasioso, mentiroso, que no prepara ni entrena para la vida real, que no saca lo mejor de cada alumno.

Así, no se permiten o se obstaculizan las sanciones disciplinarias, tornándolas excesivamente burocráticas e inconducentes; se evitan las consecuencias de última instancia por acumulación de sanciones (lo que debilita los disuasores de primera instancia); se presiona a las escuelas para que los alumnos pasen de grado o año aunque no hayan aprendido; se le quita autoridad y autonomía a docentes y directivos y, últimamente, con la excusa de la pandemia, en muchos distritos, se ha inclusive prohibido o desalentado la examinación y la calificación.

Llama la atención que el paradigma marxista-posestructuralista se esté aplicando desde hace décadas, cada vez con mayor intensidad y con una hegemonía prácticamente absoluta en profesorados y ministerios de educación, casi sin críticas. Se cuestionan, en el mejor de los casos, a los operadores del paradigma, o algunas de sus expresiones o iniciativas, pero no el paradigma en sí, salvo contadas excepciones.

Esto tiene que ver, como hemos dicho, con la propia naturaleza escurridiza y evasiva de dicho modelo teórico. Es una cosmovisión que se define y actúa por la negativa. Su sendero es el de una creciente y progresiva desarticulación y desmantelamiento de las instituciones, prácticas y sistemas de incentivos. Todo esto en nombre de un dogma antimeritocrático, igualitarista y antimoderno.

Guillermina Tiramonti, en su reciente libro *El gran simulacro*, identifica ciertos rasgos del paradigma marxista-posestructuralista, al que llama "modelo del pobrismo", como flexibilización, estrategia "compasional", reemplazo del principio del mérito por el reconocimiento del valor de las identidades y valoración de las capacidades asistenciales de los docentes por sobre sus valores profesionales. Nos dice que "la ecuación se pensó al revés: a la población más pobre le exijo menos para atender su desventaja de origen. Este fenómeno [...] es el que hemos denominado 'pedagogía compasional'" (Tiramonti, 2022, pp. 15-16). En una reciente entrevista, aclara:

La posición anticapitalista atraviesa la cultura de casi todos los actores que están comprometidos con la educación. Algunos dicen "está bien que pensemos en educación y trabajo, pero nada de pensar que los chicos tienen que ser educados para ser empleados". [...] Es el "estamos del lado de los débiles, de los explotados" y "somos luchadores en contra del neoliberalismo", "el mercado es malo" y "la tecnología también es mala". En el caso de la educación, "no vamos a dialogar con el desarrollo de las neurociencias porque no solo somos el cerebro, sino que importa fundamentalmente las influencias sociales y culturales de nuestro medio". (Pikielny, 2022)

En mayo de 2020, luego de publicar una breve crítica del pensamiento pedagógico hegemónico en Argentina, una persona que me pidió mantener el anonimato me contactó por la red social Facebook y me manifestó, entre otras cosas, lo siguiente:

"Fui directora de escuela durante 25 años, de 1983 a 2008, y vi cómo lentamente la escuela fue perdiendo su rol, convirtiéndose en cualquier cosa menos en una escuela. Fue esa transfiguración perversa y engañosa (como todo lo perverso) que hizo que decidiera jubilarme. ¿Resistir? Imposible. Así se están formando las nuevas generaciones de docentes. Una hija mía [...] tiene que hacer ingentes esfuerzos para sostener un poco de calidad, disciplina académica, exigencia metodológica, etc., luchando hacia arriba, hacia abajo y a los lados con quienes prefieren el discurso populista y facilista en la formación. La verdad, está dejando la salud en el intento. [...] Como soy Profesora en Ciencias de la Educación, puedo ver cómo jerarquizan contenidos: todo desde una ideología que vacía de sustento los programas educativos. La paradoja es que yo sé muy bien hacia dónde se dirigen los esfuerzos; porque los contenidos y la ideología subyacente ison los mismos con los que me formé en la década del 70!"

Esta pequeña anécdota refleja el trabajo ideológico y el adoctrinamiento en el campo pedagógico argentino. Desde luego, existen movimientos contrahegemónicos, pero son recientes y distan mucho de presentar la fuerza de la corriente dominante.

El desafío ideológico no es una cuestión de izquierda o derecha. La división fundamental tiene que ver con la diferencia entre ideologías extremas y moderadas; autoritarias y democráticas; antimodernas y modernas; fanáticas e idealistas. Desde luego, el tipo de extremismo que predomina en el campo pedagógico argentino es el de izquierda. Este, en ocasiones, seduce (a falta de una alternativa propia) a sectores de centroizquierda. Pero el problema no es (y esto debe quedar muy claro) que sea de izquierda, sino que sea extremista. La misma condena merecería un extremismo educativo de derecha.

Todos tenemos un componente subjetivo cuando enseñamos. Pero, con las ideologías extremas o autoritarias, este elemento se potencia hasta el punto de transformarse en adoctrinamiento deliberado y sistemático. Por eso hay tanto adoctrinamiento en el sistema educativo argentino. Pues, lamentablemente, una forma de extremismo se ha vuelto dominante.

El eje vertebrador y la posición fundamental de la cosmovisión marxista-posestructuralista en educación es la antimeritocracia. En palabras de Adriana Puiggrós:

Marcar y establecer jerarquías o méritos entre los alumnos basándose en los logros de aprendizaje, en lugar de atender los obstáculos que se interponen para algunos, está al servicio de intereses que llamaré de la manera más directa: clasistas. [...] Para ser meritócrata hay que ganarles a todos, meritócrata solo hay uno, el que gana la carrera y se compra el Chevrolet. Pero no se trata de una rifa sino de una carrera cruel que deja en el camino a miles y miles de niños y jóvenes cuyo mérito destruye consignándolos como desertores en diversos escalones del sistema escolar, convertido en maquinaria de clasificación social. [...] Es especialmente importante otorgar consenso a la evaluación. Esta sustituye la enseñanza, pues en la pedagogía meritocrática lo que vale es medir bien, no saber. Sustituye el enseñar por la tasación de los conocimientos. (2016)

La antimeritocracia se presenta como un acto de supuesta justicia, cuando -en verdad- es lo opuesto. Se pretende hacer creer que, destruyendo los incentivos y el mérito, se evita que los más adinerados obtengan una ventaja respecto de los más vulnerables. Sin embargo, como veremos, ocurre exactamente lo opuesto, ya que los más vulnerables son quienes se ven más influidos por el sistema de incentivos. Asimismo, la ausencia de incentivos le quita eficiencia a la educación, que es igualadora de oportunidades. A menos incentivos, más desigualdad.

Los antimeritocráticos cuestionan una caricatura de la meritocracia, y no lo que el ser humano medio entiende por meritocracia. Es una típica estrategia de ridiculización del adversario para facilitar el ataque. Se apunta contra la versión distorsionada de la idea y no contra la idea en sí. Para debatir en serio, hay que criticar y argumentar contra la mejor versión e interpretación posible de la noción adversaria, al presumir la buena intención y la inteligencia del interlocutor.

Para la visión marxista-posestructuralista, las consecuencias prácticas de la destrucción del sistema de incentivos no entran en consideración. Esta cosmovisión se compone de una serie de dogmas rígidos y autosuficientes que se evaden del dato empírico.

Las ideas-fuerza de dicha perspectiva son, principalmente, las siguientes: 1) Las instituciones de la democracia liberal² son una pantalla engañosa que oculta la opresión capitalista (Marx, 1867; Engels y Marx, 1848); 2) Toda transmisión de saber es una forma de control y dominación (Foucault, 1973); 3) Las instituciones de encierro u obligatorias, de carácter disciplinar, son intrínsecamente injustas y opresivas (Foucault, 1975); 4) La escuela no es más que un eslabón de una maquinaria que reproduce la desigualdad y la dominación (Bourdieu y Passeron, 1979) y 5) El sistema educativo es un componente de los aparatos ideológicos del Estado y sirve para actualizar la ideología hegemónica y la dominación de clase (Althusser, 1970).

Es decir, según esta tesis, la escuela vendría a ser algo así como una institución injusta y opresiva, que favorece los intereses exclusivos de la clase gobernante e impone una falsa ideología para mantener las desigualdades sociales existentes. La meritocracia no sería más que la justificación ideológica de dicho dispositivo opresor.

En este marco de pensamiento, la reprobación de un alumno pasa a ser un acto de crueldad y complicidad. Después de todo, ¿con qué autoridad moral se puede calificar negativamente a un pobre alumno, que es objeto de manipulación, dominación y exclusión sistemática a través de la misma escuela? Ni hablar de sancionarlo disciplinariamente o hacerlo repetir de año (aunque eso sea lo que el alumno esté necesitando). No importan las consecuencias prácticas para el propio alumno y para el bien común de la sociedad. El razonamiento es, como vimos, dogmático y autosuficiente.

² Entiéndase por democracia liberal a una democracia con Estado de derecho, división de poderes e independencia judicial.

La visión posmarxista es extremadamente sombría. No tiene nada para ofrecerle al educando ni a la escuela. Cree, en el fondo, que, mientras no se extinga la democracia liberal capitalista (que, inexplicablemente, la ven como algo malo, cuando es el sistema que, por lejos, mejor ha funcionado en el mundo para dar libertad, dignidad e igualdad social), la situación no cambiará y la escuela no podrá hacer ninguna diferencia. O, mejor dicho, la única diferencia que puede hacer es adoctrinar ideológica y políticamente para acelerar el curso de la historia.

Tan fuerte y predominante es, en la educación, el paradigma antimeritocrático, que ha trascendido a otras áreas, como la política, e incluso ha llegado a resonar en boca del Presidente de la Nación. En un discurso que generó mucha polémica y sorpresa en amplios sectores de la sociedad ajenos al adoctrinamiento posmarxista, Alberto Fernández afirmó que "lo que nos hace evolucionar o crecer no es el mérito, como nos han hecho creer en los últimos años. Porque el más tonto de los ricos tiene muchas más posibilidades que el más inteligente de los pobres" (Infobae, 2020b).

Algunos pretenden justificar el discurso antimeritocrático al distinguir entre mérito y meritocracia (Canelo, 2020). El mérito sería lo bueno y la meritocracia lo malo, el exceso. Empero, este argumento carece de fundamento. Pues, la meritocracia es el sistema de asignación de reconocimiento basado en el mérito. Son dos caras de una misma moneda. Sería como hablar bien de la institución del voto universal y mal de la democracia. No tendría ningún sentido. Son sistema y principio. Un sistema elitista y cerrado, que use un falso mérito como excusa para concentrar el poder de forma autoritaria y excluyente, sería una aristocracia u oligarquía, no una meritocracia. De hecho, la democracia es (o debería ser) una forma de meritocracia: no gobierna el más violento o el que nace con privilegios, sino quien propone las mejores ideas y logra convencer a la mayoría.

En la encuesta a docentes realizada en el marco de la presente investigación, un 79,6 % afirmó estar a favor de la meritocracia en el ámbito educativo³. Los mismos docentes, preguntados sobre si consideraban que el sistema educativo santafesino alienta o desalienta el mérito, respondieron que "lo desalienta" en un 91,2 %.

Como queda reflejado, hay, entre los educadores, una muy elevada percepción sobre que el sistema educativo santafesino se encuentra fuertemente estructurado en función de un dogma antimeritocrático. Asimismo, a pesar de ello, una vasta mayoría de ellos sigue creyendo en el mérito, es decir, en que no todo da o debe dar lo mismo y que incentivar y estimular las buenas prácticas y hábitos y desalentar las malas es parte fundamental de un sistema educativo funcional, que pueda generar transformaciones duraderas y profundas en sus estudiantes.

³ La pregunta, en concreto, fue la siguiente: "¿Usted está a favor o en contra de la meritocracia en el ámbito educativo (entendiéndola como un sistema de incentivos, premios y sanciones basado en el mérito)?"

Una situación crítica

Como no podía ser de otra forma, la vigencia prolongada y continua del paradigma marxista-postestructuralista ha impactado de lleno en el andamiaje educativo de Argentina en general y de Santa Fe, en particular.

No es ninguna novedad ni secreto que las universidades argentinas tienen cada vez más problemas para tender un puente con el nivel secundario y, a su vez, este lo tiene para con el nivel primario. Guillermina Tiramonti ha caracterizado el sistema educativo argentino como un "gran simulacro" (2022). Entre los fundamentos de dicha descripción, se encuentra el hecho de que solo el 50 % de los alumnos termina la escolaridad obligatoria y quienes lo hacen egresan con problemas de lectoescritura y sin las habilidades o los conocimientos básicos para ingresar al mercado laboral. Asimismo, los docentes -mal formados, mal pagos- han desatendido la función primordial de enseñar, exigir y evaluar. En suma, en nuestro sistema educativo se aprende poco y lo que se aprende no es lo que requiere el mundo contemporáneo. A este acuerdo implícito, en el que el alumno hace que aprende y el docente hace que enseña (Pikielny, 2022).

Héctor Aguer, principal voz de la Iglesia Católica en el área educativa, ya decía lo siguiente en 2008, en una entrevista a La Nación:

Un problema es el desplazamiento de las autoridades educativas. Habría que reivindicar el valor auténtico de la autoridad, que se la suele identificar con el autoritarismo. [...] Hoy se ha quebrado la relación natural entre maestro y discípulo. [...] Los maestros de la sospecha han erosionado el sentido natural de la autoridad. [...] [Esto se debe en parte] al influjo, quizás difuso pero que se puede constatar, que han tenido en la cultura Marx, Nietzsche y Freud. [...] La escuela ha perdido autoridad. Eso influye enormemente en la posibilidad de la realización concreta de un proceso educativo. [...] El propio gobierno bonaerense lo dijo cuando lanzó el movimiento de la reforma: se había perdido en la escuela primaria la transmisión de los saberes básicos. Los saberes básicos son leer, escribir, calcular. Eso es una confesión tremenda. Los chicos tienen hoy dificultades para aprender. (De Vedia, 2008)

Ya no se trata de discutir qué modelo educativo vamos a tener, sino si vamos a tener un modelo educativo mínimamente funcional y eficaz, capaz de cumplir someramente con los objetivos propuestos. Desde distintos ángulos ideológicos, de izquierda y derecha, se puede coincidir con la idea de que nuestro sistema educativo es un mero simulacro o carcasa disfuncional, cada vez más vacío, sin autoridad ni eficacia.

En las pruebas PISA [Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes], Argentina viene descendiendo de forma sostenida. Entre diez países latinoamericanos evaluados en comprensión lectora, pasó del segundo puesto en 2000 al séptimo en 2018. En el primer puesto de 2018, está Chile, en el segundo, Uruguay y en el tercero, Costa Rica (casualmente, las democracias liberales más consolidadas de la región). En el mismo intervalo, en Matemática, pasamos del cuarto al octavo puesto y, en Ciencias, del cuarto al séptimo (Argentinos por la Educación, 2019b). Quedamos en la posición cincuenta y ocho de un total de setenta y dos

países medidos. El 48 % de nuestros alumnos alcanzó un nivel básico de comprensión lectora (nivel dos) en comparación con un promedio de 77 % de los países de la OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]. En Matemática, dicho nivel fue alcanzado por el 31 % frente a un promedio de 76 % de la OCDE y, en Ciencias, el 47 %, en comparación con el promedio de OCDE del 78 %. El 32 % de los alumnos expresó haber sido víctima de acoso escolar frente a un promedio de la OCDE del 23 %, mientras que el 40 % afirmó que sus docentes debían esperar un largo rato para que sus alumnos se calmaran e hicieran silencio al inicio de la clase, frente a un promedio de la OCDE del 26 % (OCDE, 2018a). Y todo parece indicar que, en los últimos años, estas cifras no han hecho más que seguir empeorando.

En la encuesta llevada a cabo en el marco de este trabajo, un 61,9 % de los docentes consideró que, según su experiencia personal, en Santa Fe, no hay un buen clima áulico y orden escolar. Asimismo, un 39,8 % aseveró haber sido testigo o víctima de situaciones de violencia grave o traumática en el ámbito escolar.

Al consultar a los docentes santafesinos sobre si perciben apoyo de su escuela a la hora de implementar sanciones disciplinarias, la respuesta afirmativa fue de un 53,2 % en las escuelas públicas y de un 76,5 % en las privadas. En las públicas, solo un 32,3 % afirmó que existía, según su experiencia personal, un buen clima áulico y orden escolar, mientras que, en las privadas, esa cifra asciende a un 45,1 %. Un 50 % aseveró, en las públicas, haber sido testigo o víctima de situaciones de violencia grave o traumática en el ámbito escolar, mientras que dicho parámetro en las privadas llega a un 27,5 %. Se refleja, así, que tanto escuelas públicas como privadas se ven fuertemente influidas por la realidad educativa actual, pero el efecto es sensiblemente mayor en las públicas.

Estas cifras no son sorprendentes para quienes interactúan y se desenvuelven en el marco de dicho sistema y saben o se enteran de las cosas que suceden de manera cada vez más frecuente: docentes atacados o amenazados en su persona o en su propiedad por poner límites (la última moda parece ser "rayarle el auto"); alumnos que van armados al colegio; niñas abusadas y amenazadas; docentes mujeres que deben tolerar groserías y ataques verbales machistas continuos porque saben que no pueden hacer nada al respecto; griteríos y anarquías en el aula que son lisa y llanamente insalubres; docentes con licencia psiquiátrica; materias sin docente en escuelas periféricas, ya que no se encuentran candidatos interesados que acepten la tarea; etc. De nuevo, no ocurre en todas las escuelas, pero sí en demasiadas, cuando este tipo de cosas no deberían ocurrir en el ámbito escolar o ser una rareza sumamente excepcional.

En relación con Santa Fe, ya antes de la pandemia, a raíz de las evaluaciones Aprender de 2018, se puso en evidencia que los alumnos santafesinos tenían un desempeño de nivel intermedio (es decir, exactamente a mitad de tabla, bastante por debajo de, por ejemplo, CABA [Ciudad Autónoma de Buenos Aires] y Córdoba), cuando es uno de los distritos más ricos y productivos del país, con importantes centros urbanos y una infraestructura escolar consolidada, lo que debiera ayudar a ubicarla entre los primeros puestos (Argentinos por la Educación, 2019a y 2019c).

Con el advenimiento de la pandemia, más de cien mil estudiantes santafesinos abandonaron la escuela en 2020 (Rueda de Prensa, 2021). Esto significó más del doble del promedio anual. La deserción trepó del 6,9 %, en 2019, al 15 % el año siguiente. Asimismo, más del 85 % de los docentes reportaron una ausencia de conducción y un alto grado de incertidumbre y sensación de abandono por parte de las autoridades del Ministerio de Educación (La Capital, 2021).

Es verdad que en todo el país hubo deserción y que un porcentaje de ella era inevitable por la virtualidad (aunque se podría hacer el planteo de si acaso la virtualidad no fue excesiva). Sin embargo, el gobierno santafesino parece haber potenciado la rotura del vínculo pedagógico al profundizar el desmantelamiento del sistema de incentivos, prohibir que se den temas nuevos, que se tomen exámenes y que se pongan calificaciones. Quitó todo estímulo con la excusa de evitar la deserción y la deserción ocurrió igual, incluso por encima de otros distritos con características similares.

Santa Fe se ubicó como la novena provincia con más deserción del país en 2020, con un 13,1 %. Es decir, quince provincias mostraron mejores resultados en este aspecto, entre ellas: CABA, Mendoza, Córdoba y Buenos Aires (Chequeado, 2020). Esto cuando, desde 2013, con el Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe había montado un sistema de alertas tempranas para controlar la deserción y había mostrado una importante y sostenida mejora (Bin, 2019; Santa Fe Provincia, s. f.). Cabe pensar que dicha provincia se hallaba en mejores condiciones que muchas otras para moderar la deserción en el marco de la pandemia. Como mínimo, puede afirmarse que la abolición de toda exigencia académica e incentivo, supuestamente para evitar la deserción, no funcionó. Fue un costo cultural innecesario que no tuvo su correlativo y supuesto beneficio. Más bien, empeoró el problema.

La encuesta llevada a cabo confirma la situación crítica de la educación santafesina, agravada por la pandemia. Más allá de los datos ya citados, pueden agregarse los siguientes: Un 93,8 % afirmó que la educación santafesina no genera hábitos de estudio, esfuerzo y autosuperación en sus alumnos. Un 94,7 % considera que los incentivos al esfuerzo para los alumnos son insuficientes. Un 90,3 % no siente suficiente apoyo o respaldo de parte del Ministerio de Educación a la hora de implementar sanciones disciplinarias a los alumnos. Un 74,3 % afirma que los recursos de autoridad del docente son insuficientes y un 15,9 %, que son directamente nulos (lo que hace un total de 90,2 % de disconformidad en este asunto). Un 92 % asevera que no se logra razonablemente concretar el objetivo de la calidad educativa.

Para averiguar si el deterioro era reciente o de larga data, se preguntó a los encuestados: "¿Cómo considera que ha sido la evolución en la última década en Santa Fe en materia de clima áulico, orden escolar y sistema de incentivos?". Ante este interrogante, un 66,4 % respondió que la evolución había sido desfavorable y un 28,3 % señaló que hubo un estancamiento. Esto refuerza la idea de una continuidad en la aplicación del paradigma antimeritocrático más allá del gobierno de turno, en sintonía con la hegemonía marxista-postestructuralista.

Efectos nocivos del paradigma marxista-postestructuralista

Más allá de algunos oasis o microclimas institucionales que logran evadirse total o parcialmente del deterioro sistémico, no cabe duda de que la implementación del paradigma educativo posmarxista y antiméritocrático ha sido un rotundo fracaso.

La mayoría de los alumnos no aprende, no desarrolla hábitos de estudio ni cultura del esfuerzo, no se ve exigida ni estimulada cognitivamente, no tiene acceso a un clima áulico acorde para el aprendizaje y, para colmo de males, es arrojada a entornos de anomia e impunidad corruptores, que promueven malas prácticas y hábitos (que la acompañará para toda la vida), con altos niveles de violencia, acoso y falta de respeto. El sistema quita autoridad y eficacia al docente y a la escuela, convierte a las instituciones en "escuelas-esponja", que reproducen la anomia y violencia del entorno social y disminuyen el desarrollo cognitivo de la población.

Esta debacle se profundiza con los años a pesar del aumento del presupuesto educativo. Ello pone en evidencia dos grandes cuestiones: 1) que el dinero no alcanza y no lo es todo para lograr una buena educación y 2) que el sistema educativo antiméritocrático o posmarxista es extremadamente ineficiente. Al decir de Guillermina Tiramonti: "Si un país está invirtiendo el 5% o más de su PBI en sostener el sistema educativo y resulta que eso no pasa, no puedo llamarlo más que una estafa, un engaño" (Pikielny, 2022).

La escuela sin autoridad y sin sistema de incentivos es una "escuela esponja". No tiene nada para ofrecer distinto de lo que absorbe del entorno social. Esto es doblemente preocupante en el marco de la expansión y consolidación territorial del narcotráfico.

Lejos está la escuela promedio de ser el oasis de orden, disciplina, respeto, oportunidad y conocimiento, que debiera mostrarles a los estudiantes marginados socialmente algo diferente de lo que ven y viven en la calle. Desde luego, no pasa en todas las escuelas y, en algunas, ocurre más que en otras. Pero, lo que les queda de escuela viene dado por la lucha y entrega denodada, contra viento y marea, de docentes con auténtica vocación que no dan el brazo a torcer en su esperanza por las nuevas generaciones y que moderan los efectos negativos de un sistema que los excede.

No por casualidad, a todo el mundo le llamó la atención la cantidad de tiempo que las escuelas argentinas permanecieron cerradas durante la pandemia. Se las cerró a la ligera, sin mayor discusión, porque en el fondo no se cree tanto en ellas. Se encontraban cerradas mientras los casinos permanecían abiertos. No se percibió el cierre como algo tan grave (quizás, quién dice, alguno que otro lo haya interpretado como algo bueno, ya que igualaría para abajo al destruir supuestos privilegios arbitrarios).

Un caso particular pero paradigmático de este escándalo fue la viral reacción de un docente y gremialista francés, Francis Barbe, cuando le dijeron el tiempo que las escuelas habían permanecido cerradas en Argentina. Soltó indignado: "¿En

Argentina los pibes no retomaron la escuela desde marzo? Eso es increíble, es increíble. Es un verdadero escándalo. Que los chicos no vayan a la escuela por tanto tiempo, en especial los chicos más desfavorecidos, es una catástrofe, una catástrofe..." (Infobae, 2020a).

Esta desconfianza en la institución escolar trasunta también en la formación de los docentes. Los profesorados, influenciados por la hegemonía marxista-postestructuralista, suelen restarle importancia a la enseñanza práctica y a las competencias áulicas, mientras se enfocan en explicarles a los futuros docentes por qué el sistema capitalista es injusto, de qué modo el neoliberalismo destruyó la educación, así como cuán cruel y arbitrario es reprobar, sancionar o hacerlo repetir a un alumno.

Gustavo Iaies, licenciado en Ciencias de la Educación y Director del Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP), explicaba, en 2012, lo siguiente:

Quando uno mira la formación [de los docentes], se encuentra con mucho de sociología, de historia y de políticas educativas. Entonces surge un debate sobre si la instrucción no tendría que estar más centrada en las competencias que tienen que ver directamente con el trabajo del aula, en darle al maestro herramientas concretas para trabajar. [...] Los institutos forman a los maestros más en la crítica de los métodos de enseñanza que en desarrollar uno propio. (Infobae)

Desde luego, no está mal una base de formación humanística en los docentes. El problema es cuando hay exceso de ello, acompañado de escasez de una formación práctica y concreta en torno a competencias para lograr un manejo eficaz de la didáctica y del aula. Mucho más si el objetivo es adoctrinar ideológicamente y la formación humanista está sesgada.

Según Emilio Tenti Fanfani, consultor de la Unesco, esto provoca que los docentes solo terminen aprendiendo "a verbalizar una serie de teorías, un lenguaje" y que tengan "dos mundos separados, el mundo de lo que dicen y el mundo de lo que hacen" (Infobae, 2012).

Otro efecto nocivo de esta corriente es que, al oponerse a la democracia liberal, indefectiblemente, favorece alguna forma de autoritarismo. Por ende, debilita la cultura democrática que precisamos para consolidar instituciones de alta calidad. Y lo hace en las personas encargadas de formar a las nuevas generaciones, con todo lo que ello implica.

El paradigma posmarxista se ha demostrado, también, ineficaz para administrar la realidad en el marco de la pandemia del coronavirus de 2020-2021. En el caso de Santa Fe, con la excusa de la pandemia, se impuso la no realización de exámenes, se prohibió la calificación y se dictaminó una promoción automática denominada elegantemente promoción acompañada. Así, se unificaron los ciclos lectivos 2020 y 2021 en un solo megaciclo de resoluciones y circulares (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2020b, 2021 y 2022). Incluso se pretendió durante largo tiempo evitar que se dieran nuevos contenidos en la virtualidad y limitarse a actividades de repaso, algo resistido en la práctica por docentes, familias y escuelas.

Adicionalmente, para poner cierre al período 2020-2021, se implementaron las trayectorias curriculares en sustitución de los espacios curriculares tradicionales. Esto implicaba unificar o agrupar cinco o seis materias en una sola materia sintética (llamada trayecto), conformada a partir de una selección de contenidos mínimos de cada una de las materias involucradas. Equivalió a un recorte drástico de contenidos y a una fuerte disminución de la exigencia académica (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2020b, 2021 y 2022). A este atajo, el ministerio lo ha denominado "intensificación pedagógica", pero no es una intensificación de la exigencia o ritmo de trabajo, como pareciera a simple vista por el término empleado, sino una intensificación o aceleración del camino educativo en virtud de una quita de contenidos y una fuerte disminución de la exigencia. Es decir, un atajo; una mentira.

Nuevamente, como ya es costumbre en la provincia, se decidió hacer pasar de año a los alumnos sin que hubieran aprendido, lo que crea un problema cada vez más grande a futuro. En la encuesta mencionada, un 81,7 % respondió que el sistema habilita o permite de forma habitual que los alumnos promuevan de grado o año sin haber aprendido realmente los contenidos del año previo, mientras que un 74,3 % aseveró que la evaluación y promoción por trayectos curriculares fue perjudicial para la justicia curricular y la calidad educativa.

En el documento *Evaluación. Las perspectivas de la evaluación formativa en la unidad académica 2020-2021* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2020a), se establecieron, con un lenguaje abstracto, poco claro y opaco, una serie de pautas sobre la promoción automática, la no exigencia y la evaluación formativa. Allí se leen referencias a una "pedagogía de la ternura" (no parece muy tierno poner una mala nota, señalar un error o decirle a un alumno que debe repetir de año, por más que sea por el bien de ese alumno y de la sociedad). También, se alude a "ofrecer y habilitar oportunidades e itinerarios que coloquen a todos los alumnos en situación de continuidad pedagógica, revisando y removiendo obstáculos que generen expulsión" y a "confirmar y renovar mediaciones necesarias y oportunas e intensificar saberes prioritarios" (tener en cuenta lo antes explicado sobre la "intensificación").

El mensaje recibido por los estudiantes ha sido sumamente negativo. He sido testigo de casos de pánico a los exámenes por falta de práctica cuando, en algunas instituciones, se decidió volver a cierta normalidad contra la intención del Ministerio de Educación. También, de procesos de decaimiento, desgano o fragilización del vínculo pedagógico por escasez de incentivos o sensación de injusticia. En muchas instituciones, los docentes ya no toman exámenes y reconocen que los alumnos no estudian. Solo hacen "trabajitos" en clase para aprobar.

Todo esto nos habla de un trasfondo ideológico que usó la pandemia como excusa, más que de una intención real de contemplar la coyuntura especial. Solo de esa manera se entiende la intencionalidad del Ministerio de Educación de prohibir durante una semana hábil las clases virtuales en todas las escuelas, frenada únicamente por la rebelión masiva de familias, directivos y docentes (Change.org, 2021).

Es muy dudoso que destruir los incentivos y bajar la exigencia a cero ayude a la contención emocional de los alumnos, en especial, de los más excluidos. La virtualidad, el aislamiento y la depresión suelen sobrellevarse peor cuando la mente está menos ocupada y carece de estímulos. Desde luego, la parte emocional se tenía que abordar y considerar, pero con un seguimiento y tratamiento especializados y personalizados para los más afectados, no empujar a todos por igual a desconectarse de la escuela por falta de incentivos. Esto último más bien parece haber agravado el problema. En la encuesta llevada a cabo para este artículo, un 88,5 % de los educadores afirmó que Santa Fe no hizo un adecuado manejo de la situación de pandemia.

Un docente amigo me dijo en pleno 2020, cuando las autoridades anunciaron públicamente que no habría calificación y que nadie repetiría de año: *"La venimos remando en dulce de leche para que los chicos sigan en la escuela y estos tipos nos juegan en contra... Al día siguiente tuve la mitad de los alumnos"*.

En agosto de 2020, como parte del equipo directivo de una escuela secundaria, llegó a mis manos un correo electrónico de un alumno de 2º año, en el que expresaba así:

"El segundo problema y más importante soy yo. No me siento alentado para las clases virtuales (más aún ahora que vi que nos aprobarán a todos), pero la semana pasada me dije a mí mismo que haría los trabajos pendientes, pero pasaron muchísimas cosas..."

Era un adolescente que, en su inmadurez y sencillez, podía entender perfectamente que la ausencia de incentivo externo lo estaba perjudicando. "El que te quiere te exige" solía decirse.

Destruir el sistema de incentivos reduce la eficacia del proceso educativo para todos, pero, en mayor medida, para los alumnos en situación de vulnerabilidad o exclusión. Ellos son los más perjudicados. No es casual que, en la encuesta realizada, un 84,1 % de los docentes afirmó que el sistema educativo de Santa Fe, que identifican ampliamente con la antimeritocracia, no logra cumplir con el objetivo de la inclusión educativa.

Apartado sobre evaluación formativa y calificación

Si bien no hace al objetivo principal de la presente indagación, es preciso detenernos un poco en el concepto de evaluación formativa. Esto se debe a que es el mejor ejemplo de cómo un paradigma educativo equivocado puede convertir una buena herramienta en un instrumento nocivo.

Originalmente, la idea de una evaluación formativa surge de aquella evaluación temprana que permite modificar el programa en curso (Scriven, 1967) y, de ningún modo, se concebía como contraria o incompatible con la evaluación sumativa o final. Una definición más completa que se ha ensayado es la siguiente:

Proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores

para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales. (Popham, 2018, p. 11)

Scriven aclara lo siguiente:

Los proyectos educativos, particularmente los curriculares, claramente deben intentar hacer el mejor uso de la evaluación en ambos roles. [...] La evaluación formativa es parte de un enfoque racional para producir buenos resultados en la evaluación sumativa. (1967, pp. 3, 6 y 8)

Aparece un problema cuando se pretende erradicar por completo la evaluación sumativa y utilizar la evaluación formativa en estado puro para la acreditación (que no es el fin para el cual fue concebida), con prescindencia de una evaluación sumativa final. En ese caso, se perderán los incentivos al esfuerzo, la acreditación fehaciente y la consolidación e integración global de los contenidos y competencias.

Existen ciertas prácticas de evaluación educativa que la evidencia empírica ha mostrado que tienen una influencia positiva en el aprendizaje del alumno. Existen otras prácticas de evaluación educativa cuya investigación al respecto no ha mostrado (o aún no lo ha mostrado) que tengan ese efecto. Los profesores deben ser capaces de distinguir entre las primeras y las segundas. ¿Por qué? Para que estemos armados contra los que buscan aprovecharse del entusiasmo por la evaluación formativa y, entonces, venden como "evaluación formativa" prácticas que en realidad no están en consonancia con el corpus de investigación que valida la evaluación formativa; y, además, puede que no produzcan los beneficios educativos comentados, por no acompañar la evaluación formativa con unas aplicaciones apropiadas. (Popham, 2018, p. 13)

Como suele suceder, la realidad es menos esquemática que el pensamiento. En la práctica, ninguna evaluación es puramente formativa o sumativa. La diferencia radica en el objetivo primordial en virtud del cual se evalúa. Si la finalidad es formar y retroalimentar, se pone el foco en la continuidad y especificidad de la evaluación y en el detalle, precisión y personalización de la devolución. Si la finalidad es acreditar y consolidar saberes, el énfasis estará puesto en los incentivos, la calificación y la globalidad e integración de los contenidos.

Naturalmente, la evaluación formativa requiere de un mínimo de calificación, ya que es preciso indicarle al alumno, por lo menos, si su desempeño estuvo a la altura de los objetivos planteados o no. Asimismo, en la evaluación sumativa, también debe procurarse el aprovechamiento de la instancia para el trabajo sobre el error y la devolución personalizada en la mayor medida de lo posible. Por eso, se tiende hacia cierta fusión entre ambos modelos, aunque no absoluta, ya que siguen siendo discernibles. "La evaluación nunca tiene una sola función. Podemos afirmar que una evaluación consiste en juzgar los resultados del aprendizaje en un curso en particular, pero nunca es tan simple como esto" (Stobart, 2008, p. 182).

Los límites de la evaluación formativa, en un país subdesarrollado como el nuestro, tienen que ver, entre otras cosas, con los bajos salarios y la elevada

cantidad de horas cátedra y de alumnos que debe tener un docente para configurar un ingreso aceptable. Mientras no se consolide la democracia liberal con un capitalismo competitivo y productivo, en el marco de un Estado de derecho sólido, con instituciones democráticas fuertes, las políticas educativas se toparán con ciertos límites estructurales. No es casual que, en una encuesta de 2020, un 25 % de los docentes expresó que le dedicaron "más de 10 horas al día" a las tareas educativas en dicho año (La Capital, 2021).

Desde luego, no puede ser este un argumento para rechazar su aplicación, pero sí para implementarla de manera prudente, progresiva y paulatina, al analizar las posibilidades prácticas y recurrir a estrategias que permitan combinar masividad con espacios de personalización (Anijovich y Cappelletti, 2017).

La evaluación formativa tiene importantes virtudes y ventajas si está bien aplicada. Pero esas virtudes y ventajas se pierden si es usada para fines para los cuales no fue pensada o si se convierte en una excusa para abolir los incentivos.

La aplicación inadecuada de la evaluación formativa, como arma contra el mérito, lleva a medidas como la abolición de la calificación. Esto se hizo en Santa Fe con la excusa (equivocada, a mi juicio) de la pandemia. Y es de esperar que algunos sectores intenten promoverla más allá de esta etapa.

Lo cierto es que la calificación no solo no es incompatible con la implementación de la evaluación formativa, sino que -incluso- perfectamente puede ser parte de ella.

No es la naturaleza del examen la que se gana la etiqueta de "formativo" o "sumativo", sino el uso que se dará a los resultados de ese examen. [...] Una de las tareas más difíciles de los profesores que aceptan esta concepción de la evaluación formativa es comprender que se trata de un proceso y no de un tipo de examen. (Popham, 2018, pp. 11-13)

Uno de los principales postulados que se enarbolan para derogar la calificación en nombre de la evaluación formativa es que, si se pone una nota, el alumno se focalizará en mejorarla y no en aprender de los errores (Stobart, 2008, p. 167; Butler, 1988)⁴. Este argumento es falso o engañoso por varios motivos.

Primero, nada obsta a que se implementen instancias de evaluación formativa sin calificación en el proceso previo a la evaluación sumativa final con calificación. En esta tesitura, algunos modelos, como el finlandés (fundamentalmente, en el nivel primario), han optado por reducir y espaciar en el tiempo las evaluaciones sumativas, dándole más tiempo y espacio a la evaluación formativa.

En segundo lugar, una calificación bien aplicada, con una adecuada devolución y trabajo sobre el error, incentivará al alumno a aprender de sus yerros.

⁴ Cabe aclarar que el estudio de Butler se centró en alumnos de 10 y 11 años de edad, cuando -generalmente- se reconoce que los incentivos suelen ser más importantes y necesarios en edades superiores.

Tercero, si la calificación no incentiva en una dirección adecuada, es porque no está basada en la variable correcta. La solución no es abolir la calificación, sino diversificarla (o sea, que no se califique solo o primordialmente la memoria u operaciones mecánicas). La diversificación de la calificación se encuentra en estado embrionario en la mayoría de los sistemas educativos actuales. Cabe imaginar la posibilidad de que exista un espacio curricular a cargo del entrenamiento y la evaluación directa de cada sector del cerebro o tipo de inteligencia: pensamiento lógico, escritura, oralidad, imaginación, creatividad, introspección, empatía, intuición, etc. Así, cada alumno conocería, a través de sus calificaciones, la estructura de su propia mente, con sus fortalezas y debilidades, para entrenar todas esas capacidades.

Cuarto y último, otro motivo para sostener y valorar la calificación es que el análisis micro puede diferir del macro. La caja negra del aula puede dar lugar a microclimas de trabajo basados en incentivos que podríamos llamar directos (relación docente-alumno) o externos (presión familiar, motivaciones personales). A nivel macro, los resultados generales variarán de forma más contundente en función de la eficacia de un sistema de incentivos generalizado, en especial, en edades avanzadas (el estudio de Butler sobre el efecto negativo de la calificación abarca a alumnos entre 10 y 11 años de edad y es un caso particular, no un sistema masivo). Es preciso evaluar el resultado del sistema en su conjunto. Este tipo de análisis macro parece mostrar a las claras que el sistema de incentivos es absolutamente necesario (Heller Sahlgren, 2015).

Desde luego, hay formas más superficiales y otras más profundas de evaluar y de calificar. Creer que una forma superficial de calificar es una información final y absoluta, o bien ver en la calificación un fin en sí mismo y no un medio para incentivar el esfuerzo e informar, puede llevar a resultados no óptimos. Así lo ha advertido con vehemencia y contundencia Gordon Stobart (2008).

Si se encontrara un método superador de la calificación para generar un sistema de incentivos, no habría problema alguno en descartar la calificación. Pero lo cierto es que, en un sistema masificado, no parece haber otra alternativa. Si hubiera un docente por cada alumno, seguramente, el vínculo emocional y afectivo obraría de incentivo suficiente (aunque me animo a apostar a que no sería así en todos los casos).

El paradigma que se está imponiendo es el de una evaluación formativa excluyente. Es excluyente porque impide el uso de otras formas evaluativas complementarias y porque, al servir para anular los incentivos, termina acrecentando la brecha educativa y perjudicando a los más postergados y vulnerables.

La calificación numérica no es la panacea. Es una simplificación sumamente incompleta. Pero es, también, una síntesis. Y el poder de síntesis es una modalidad de la información. Quitarle esa síntesis al alumno es privarlo de cierta información que le puede ser útil. La desagregación y el detalle de esa nota son muy importantes, pero no debe ir en desmedro de la calificación y del sistema de incentivos.

Mito y realidad del modelo finlandés

Los abolicionistas del mérito educativo, de la autoridad escolar y de la calificación suelen usar como modelo a Finlandia. Nos dicen que, en el mejor sistema educativo del mundo (según las pruebas PISA), los niños casi no hacen deberes, son poco o nada examinados de manera estandarizada, van escasas horas a la escuela, no tienen materias rígidas y se centran en procesos cognitivos complejos que no pasarían por el tamiz de una evaluación tradicional.

Muchas de esas características suelen ser exageradas por los observadores, ya que los finlandeses son bastante prudentes y graduales a la hora de introducir innovaciones profundas. En una entrevista de 2017 realizada por Spiller, Anneli Rautiainen, de la Agencia Nacional para la Educación de Finlandia, comentaba, en relación con la innovadora educación por fenómenos, que es cierto que hay preocupación en muchas personas y que están introduciendo los cambios de manera gradual. Agrega que, por el momento, solo se les requiere a los colegios que incorporen un proyecto de aprendizaje basado en fenómenos para cada año.

Queremos alentar a los maestros a que enseñen así y a los alumnos a que lo prueben, pero estamos empezando despacito. Aún se enseñan materias y hay metas para cada materia, pero también queremos que se introduzcan las habilidades en ese aprendizaje. (Spiller, 2017)

Incluso, el Ministerio de Educación de Finlandia ha tenido que emitir declaraciones públicas aclaratorias, en ocasiones, como cuando desmintió que se hubieran eliminado las asignaturas. Otro ejemplo es la idea de que no se toman exámenes estandarizados. Es cierto que se ha disminuido mucho su uso, en especial, en el nivel primario, pero, también, no han desaparecido del todo. Es más, las universidades e incluso, en ocasiones, las escuelas secundarias toman exámenes de ingreso vinculantes. Esto crea un fuerte incentivo a favor del buen desempeño escolar, inclusive, en el nivel primario, ya que el futuro del alumno está atado a sus logros académicos (Bruns, 2015).

Más allá de eso, lo cierto es que Finlandia ya era el mejor sistema educativo del mundo (según las pruebas PISA) cuando este tipo de reformas heterodoxas y de flexibilización de la exigencia académica empezaron a implementarse. En efecto, luego de dichos cambios, empezó a descender en el ranking (OCDE, 2018b). Ver Cuadro 1.

Las pruebas PISA son una forma más entre tantas de examinar (y una incompleta, por cierto). No se las debe considerar la verdad absoluta ni la última palabra sobre el éxito educativo (aunque es un indicio relevante). Pero no sería justo atribuirles, a las reformas últimas del sistema educativo finlandés, los éxitos alcanzados por reformas y políticas anteriores. Según el experto sueco Heller Sahlgren:

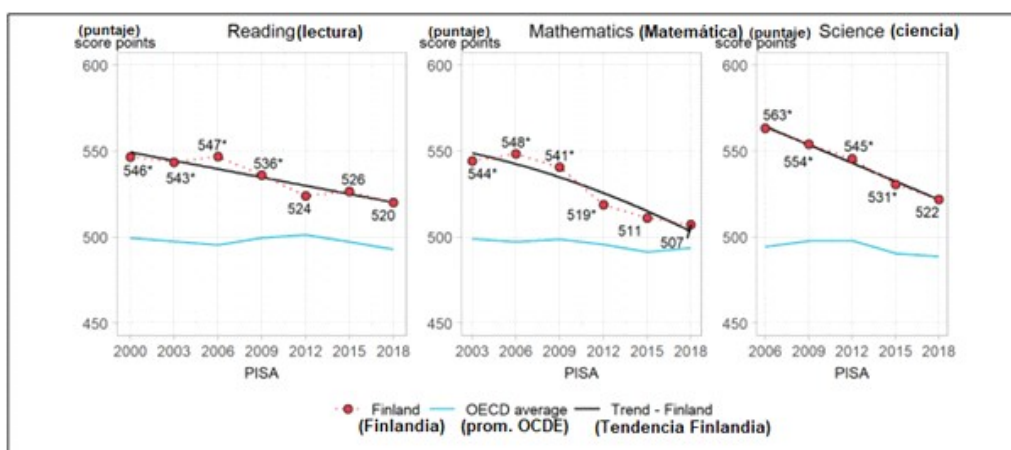
Destaco dos factores [del éxito educativo de Finlandia]. El primero es que Finlandia tradicionalmente ha dado gran importancia al rol de los profesores, no solo en el colegio, sino también en la sociedad. [...] Es importante recordar que sus puntuaciones en las pruebas comenzaron a mejorar mu-

cho antes de que el sistema actual fuese implementado. Si miras los datos, ha sido con este cuando las notas han empezado a caer. Su descenso entre 2006 y 2015 es el mayor entre todos los países nórdicos. [...] Cuando vimos las puntuaciones del año 2000 y dijimos "Finlandia lo está haciendo muy bien", en realidad las notas ya estaban cayendo. Copiar a Finlandia tendría un efecto negativo. [...] Es lo que ha ocurrido en Escocia, que ha intentado copiar el sistema educativo finlandés, por ejemplo, eliminando exámenes estandarizados. Lo que ha ocurrido es que la educación escocesa está hundiéndose. Las investigaciones sugieren que los exámenes mejoran el aprendizaje. (Barnés, 2018)

El sistema educativo finlandés actual es un interesante experimento, pero parte de una urdimbre institucional altamente aceiteada y consolidada y todavía debe acreditar sus logros y calibrarse a partir de la experiencia. En cualquier caso, si estuviéramos en los primeros puestos de los rankings educativos a nivel mundial, como Finlandia, podríamos darnos el lujo de experimentar y arriesgar con reformas heterodoxas sin precedentes, pero, en Argentina, estamos muy lejos de ello, como se expuso al inicio de este artículo. Lo que tenemos pendiente es recuperar una funcionalidad y eficacia elemental del sistema y un orden escolar aceptable.

En vez de erradicar los exámenes estandarizados, reducir las horas de clase, eliminar las tareas, abolir las calificaciones y derogar las asignaturas, sería mucho más sensato en nuestro país empezar por restaurar y afianzar el sistema de incentivos, el orden escolar, la disciplina y la eficiencia en el manejo de los recursos. Hecho esto, podremos preocuparnos por cuestiones menos urgentes y desarrollar planes a más largo plazo.

Cuadro 1. Evolución de Finlandia en exámenes PISA (OCDE, 2018b)



Lo que sí podríamos valorar e imitar con seguridad de Finlandia son las reformas que se iniciaron en la década de los setenta, que dieron lugar, en un plazo de treinta años, al sistema educativo más exitoso del mundo. Entre ellas, pueden mencionarse: la jerarquización de los docentes con elevados salarios (potenciado por el aumento de la productividad y el desarrollo de la economía); la amplia dedicación horaria de docentes para la planificación y la preparación de las clases; muy ambiciosos programas de capacitación con estrictos sistemas de mérito! (hay que tener nivel de maestría para enseñar en las escuelas y solo el 10 % de los postulantes accede a ello por cupo); un número bajo de alumnos por aula; la posibilidad para las universidades y escuelas de tomar exámenes de ingreso al crear un fuerte sistema de incentivos, incluso durante el nivel primario; el fortalecimiento de la autoridad del docente y la disciplina en el espacio escolar; la plena libertad de las escuelas para contratar y despedir a maestros⁵; por último, algo que muchos defensores del sistema finlandés desconocen u ocultan: el financiamiento público de la educación sigue al estudiante. Es decir, si bien las escuelas son gratuitas, reciben fondos del Estado en función de la cantidad de alumnos y familias que las eligen, sean públicas o privadas. Si no consiguen alumnos suficientes para solventar sus costos, cierran, de manera tal que existe un sistema de total libre elección escolar y sana competencia entre escuelas, que incentiva y favorece la calidad educativa (Brunns, 2015; Heller Sahlgren, 2015).

¿Estarán dispuestos los supuestos defensores del modelo finlandés a reclamar la implementación de un sistema semejante? ¿Se animarán siquiera a discutirlo con nuestros sindicatos docentes?

Los finlandeses han tenido la precaución y la inteligencia de no destruir e, incluso, de mantener intacto y perfeccionar el sistema de incentivos y la exigencia académica mientras experimentan con prácticas educativas novedosas. La sociedad finlandesa es altamente meritocrática, al punto en que, como dijimos, solo el 10 % de los postulantes para docencia ingresa al magisterio por cupo académico.

Hacia un paradigma del mérito

La intención de este artículo no es tanto dar una respuesta cerrada y definitiva, sino alimentar un debate y estimular la investigación y la producción académica en torno a un paradigma educativo que incluya el mérito como uno de sus ejes vertebradores.

El mérito implica reconocer a cada uno por su esfuerzo, por sus buenas acciones y por su talento. Es decir, por aquellas conductas valoradas como positivas para el desarrollo y el bienestar de la sociedad. No tiene que ver tanto con la jerarquía, sino con un sistema de incentivos. Desde luego, hay sistemas de incentivos mejores y peores. Pero una cosa es criticar un sistema de incentivos en

⁵ Si bien las escuelas son en su gran mayoría públicas, pueden finalizar el contrato con sus docentes de forma directa, sin pasar por la burocracia estatal, lo cual crea un incentivo permanente a favor de la excelencia.

particular y otra, muy distinta, es atacar la existencia de cualquier sistema de incentivos, como hace el paradigma antimeritocrático.

Lo verdaderamente meritorio es lo que depende de uno: el esfuerzo; no el resultado. En palabras de Gandhi: "Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Un esfuerzo total es una victoria completa" (1982).

En esta cultura del esfuerzo, se debe formar a docentes y alumnos y, con base en ello, debe estar estructurado el sistema. Educar es incentivar y estimular el máximo esfuerzo posible de cada alumno para desarrollar su máximo potencial cognitivo, espiritual, emocional y físico.

Muchas veces, medimos el resultado como el único mecanismo, aunque indirecto, para calcular e incentivar el esfuerzo. Si pudiéramos medir con exactitud y de forma directa y precisa el esfuerzo, no necesitaríamos recurrir a la medición del resultado.

No importa quién se sacó la mejor nota. Lo que vale es el proceso de esfuerzo y entrenamiento mental. Eso debemos transmitirles a nuestros alumnos, para lo cual puede ser muy útil enseñar la teoría de las inteligencias múltiples como parte de los contenidos curriculares. "Numerosos estudios han confirmado que las metas de logro son importantes porque están asociadas con diferencias cualitativas en la forma en que los estudiantes definen y evalúan el éxito, procesan la información y regulan el comportamiento" (Butler y Shibaz, 2014, p. 42).

En un sistema meritocrático bien calibrado, un alumno que se las ingenia para estudiar en condiciones muy adversas recibirá un reconocimiento por ese esfuerzo, incluso aunque su resultado no sea óptimo. Calibrar un sistema de incentivos lleva mucho tiempo y experiencia acumulada, de manera tal que su destrucción es un doble crimen por el costo de oportunidad.

El incentivo o reconocimiento no busca igualar, sino sacar lo mejor de cada uno (lo cual, indirectamente, termina igualando, solo que hacia arriba). Se basa en el supuesto de que el conocimiento es un bien no rival y de que no da lugar a un juego de suma cero. Que un alumno adquiera un conocimiento no afecta el nivel de conocimiento adquirido por otro. Al contrario, mejora las probabilidades de los demás estudiantes tanto en el presente como en el futuro. En el presente, porque podrá ayudar a su compañero explicándole. En el futuro, porque un ciudadano más instruido y mentalmente entrenado es más productivo y tiene más posibilidades de desarrollar una actividad económica que genere oportunidades de trabajo o de aprendizaje para quienes no pudieron acceder a ese nivel de instrucción o entrenamiento mental.

Meritocracia e igualdad de oportunidades van de la mano. Si una persona no llegó a su objetivo a causa de la falta de oportunidades, quiere decir que no pudo acceder al sistema de mérito. Asimismo, ello le quitaría mérito a quien hubiera competido con esa persona, por no haber jugado en igualdad de condiciones. Por eso, mérito e igualdad de oportunidades se complementan y potencian como valores o criterios para estructurar un sistema meritocrático. No puede existir uno sin el otro. El retroceso de uno conlleva, indefectiblemente, una regresión del otro. No

hay motivo para creer que un discurso a favor del mérito o la meritocracia será contrario a la igualdad de oportunidades. Al revés.

Encontrar formas más precisas, diversificadas y profundas de evaluar y calificar, ajustando y afinando el sistema de incentivos, debe ser una prioridad de la política educativa.

Desde luego, la exigencia y los incentivos tienen sus límites. Hay que buscar un equilibrio y saber contemplar realidades particulares. Pero eso debe ocurrir luego de haberse fomentado y asegurado el máximo esfuerzo y no antes. En este sentido, la calificación y el sistema de incentivos disminuyen los casos problemáticos y los ponen en evidencia de forma temprana, los cuales podrían y deberían ser objeto de un abordaje más personalizado, con mayor concentración de recursos per cápita.

Una educación sin ninguna exigencia puede aparentar ser más armónica, menos conflictiva, sin estrés, presiones ni frustraciones... Pero ¿estaremos preparando para la vida a las nuevas generaciones en esas condiciones? ¿Estaremos estimulando el máximo entrenamiento posible de sus inteligencias múltiples, de su carácter y de su voluntad? Peor aún, en el marco de una economía del conocimiento globalizada, ¿los estaremos preparando para competir con ciudadanos de todo el mundo?

Reducir la exigencia es un círculo vicioso del cual es cada vez más difícil salir. Pues, las nuevas generaciones arrastran, cada vez más, deficiencias educativas y los cambios profundos de rumbo conllevan crecientes costos presentes, con beneficios solo a largo plazo. Los incentivos para los operadores del sistema educativo se invierten cada vez más.

El desafío de nuestro tiempo no es reducir la exigencia, sino orientarla de manera adecuada. No es barrer con los incentivos, sino afinarlos y precisarlos. No es decirles a los alumnos que son todos idénticamente iguales, sino enseñarles a conocerse y aceptarse como son, en su diversidad, y a detectar y potenciar sus fortalezas. No es sobreproteger y mentirles a los estudiantes con dificultades especiales, sino apoyarlos con seguimientos más personalizados y cercanos, preparándolos para la vida real y entrenando su mente y su voluntad en la mayor medida de lo posible, para que tengan el mejor futuro a su alcance.

Los últimos avances en neurociencias, la teoría de las inteligencias múltiples y el concepto de plasticidad del cerebro humano (Gardner, 1983) legitiman y refuerzan la idea de la exigencia académica. Esa exigencia modifica la estructura de la mente del alumno, haciéndola más compleja, densa y resiliente. Desde luego, esto también nos lleva a diversificar y personalizar la exigencia en la medida en que ello pueda realizarse con precisión, seguridad y objetividad en el marco de un sistema educativo masificado, sin debilitar o desarticular los incentivos. Una cosa es sostener la exigencia y los incentivos, intentando diversificarlos y personalizarlos, y otra muy distinta es anular la exigencia y los incentivos con la excusa de la personalización. Esto último es lo que se ha estado haciendo con pésimos resultados en Santa Fe y en muchas partes de Argentina.

La exigencia no es mala. Crea hábitos, entrena la mente, consolida el carácter, enseña a manejar las presiones, desarrolla la tolerancia a la frustración, alimenta la cultura del esfuerzo y permite estimular el máximo potencial de cada persona.

Debemos apostar por una educación que ejercite y evalúe, no solo la memoria, la inteligencia lingüística y la lógico-matemática (que son muy importantes), sino también la creatividad, la imaginación, la inteligencia emocional y las habilidades blandas en general. Que incorpore diseño, programación, robótica e inteligencia artificial. Que prepare para los trabajos del futuro y para competir con trabajadores de cualquier parte del mundo. Que garantice una base de cultura general, pero que brinde espacios para elegir materias y habilidades según los intereses del alumno. Que aplique el método del aula invertida para dinamizar las clases sin reducir la exigencia ni la calidad. Que sea realista respecto de la disponibilidad de tiempo de los docentes argentinos y los apoye con una capacitación, salario, autoridad y autonomía adecuados. Que ofrezca instancias y espacios de seguimiento altamente personalizado y cercano para los alumnos con mayores dificultades o vulnerables, dándoles recursos y oportunidades sin quitarles los incentivos, con una evaluación formativa progresivamente focalizada.

Los seres humanos necesitamos sistemas de incentivos, no porque seamos malos o intrínsecamente egoístas, sino porque somos seres imperfectos y sociables. Nos adaptamos y acoplamos, en mayor o menor medida, al orden impregnando en el entorno en el cual nos desenvolvemos. Y no somos tontos. No queremos sentirnos que nos esforzamos inútilmente mientras los demás no hacen nada y llegan al mismo resultado. Ahorramos energía y concentramos el esfuerzo, generalmente, en aquello que tiene un impacto más directo en el resultado. Precisamos de entornos de justicia.

La impunidad corrompe a unos pocos, pero esos pocos corrompen el ambiente y ese ambiente corrompido tiende a doblegar a algunos otros y así sucesivamente. Los incentivos adecuados, por el contrario, desarrollan hábitos positivos. Y estos facilitan y retroalimentan la concientización (que es fundamental) porque la muestran como algo más accesible, razonable y conectado con la realidad.

Defender un sistema de incentivos no implica negar un colchón de contención mínima para que nadie se caiga del sistema. De hecho, el mérito, como dijimos, presupone la igualdad de oportunidades. Se trata de estimular y propiciar buenas prácticas (favorables al bien común) y de desalentar las malas (contrarias al bien común). Implica reconocer que no somos ni animales (tenemos una racionalidad potencial que puede ser estimulada por el entorno) ni dioses (nos vemos, en mayor o menor medida, condicionados, aunque no determinados, por ese entorno).

Crear que somos animales deriva en totalitarismo. Pensar que somos dioses en anarquía, a su vez, engendra el autoritarismo de la ley del más fuerte. La visión democrática está en el punto medio: somos seres con una racionalidad variable y potencial, altamente sociables e inteligentes. Necesitamos un entorno con reglas claras e incentivos bien direccionados y administrados para poder desplegar lo mejor de nuestra naturaleza y mejorar nuestra condición.

Si percibimos que no hay igualdad de oportunidades en nuestra sociedad, la solución no puede ser abolir la meritocracia y, con ella, los incentivos. Pues esta requiere y, a su vez, favorece la igualdad de oportunidades. Sin meritocracia, la igualdad de oportunidades es menor. Esto ocurre por dos motivos: la ausencia de incentivos afecta, en mayor medida, a los más vulnerables, al tiempo que empobrece y deteriora todo el sistema, dando lugar a menos bonanza y mayor escasez. La respuesta acertada es, entonces, fortalecer y profundizar, en simultáneo, tanto la meritocracia como la igualdad de oportunidades.

Enseñar en un paradigma del mérito es, también, inculcar la idea de que el bien común debe priorizarse sobre intereses egoístas particulares o corporativos. Si el alumno o el docente se ve incomodado por una evaluación y calificación, pero sabe que eso genera un sistema de incentivos que hace funcionar mejor el sistema en su conjunto, debe someterse con gusto a esa incomodidad desafiante, a sabiendas de que lo hace con miras al bien común, incluso aunque su resultado no sea el más destacado.

Conclusiones

Como ha quedado reflejado a lo largo del presente trabajo, la educación argentina en general y la santafesina, en particular, se encuentran fuertemente hegemónicas por un paradigma marxista-postestructuralista, que, también, podemos llamar posmarxista o de extrema izquierda. Guillermina Tiramonti identifica el inicio de esta hegemonía a inicios del siglo XXI (2022, pp. 15 y 16), pero cabe pensar que es la hegemonía política la que comienza en aquel entonces, ya que la hegemonía académica, más difusa en sus orígenes, parecería ser de más larga data.

Este paradigma se ha abocado, en las últimas décadas, a desarticular el sistema de incentivos desde una perspectiva antimeritocrática. Esto ha debilitado la autoridad escolar, ha mermado el nivel académico y ha reducido la eficacia y eficiencia del sistema, lo que acrecenta la desigualdad y la exclusión social.

Los incentivos influyen, en mayor medida, en los alumnos más vulnerables. Si bien este subtema amerita mayor investigación, solo así se explica la rotunda percepción de fracaso del sistema en relación con la inclusión educativa, en el marco de una desarticulación de los incentivos con el supuesto fin de la igualdad social.

Cabe suponer que la causa por la cual los más vulnerables dependen más del sistema de incentivos es porque, en general, en promedio (desde luego, hay excepciones), tienen menos capital cultural y estímulo en el hogar, menos posibilidades extraescolares y su futuro depende, en mayor medida, de su educación. Asimismo, hay que tener presente que las acciones ministeriales en contra de los incentivos suelen tener un impacto más directo en las escuelas de gestión pública.

Existe una equivocada idea de que, como estamos ingresando en una era de la información, con estructuras horizontales y trabajo en red, entonces, las escue-

las también deberían volverse horizontales e igualar al alumno con el docente para acoplarse a dicha tendencia. Esto es erróneo por varios motivos; entre ellos, que el alumno y el docente no son iguales y que la escuela no debe replicar el mundo exterior, sino preparar al alumno para ese mundo, con miras a mejorarlo (Heller Sahlgren, 2015). Asimismo, la sociedad de la información tiende al aprendizaje autodidacta y en red, no a escuelas anómicas, sin reglas ni incentivos. Mientras no se pueda implementar masivamente lo primero, se debe evitar lo segundo y defender y fortalecer la institución escolar.

Hay tanto para construir en el tiempo actual en materia educativa, que es una lástima que se esté destruyendo por mero dogmatismo y obstinación ideológica. La practicidad no se opone al idealismo. Más bien, lo fortalece y lo aleja del fanatismo.

Mientras los educadores argentinos no abandonemos y condenemos con firmeza toda forma de extremismo, sea de izquierda o de derecha, mientras no le asignemos un rol legítimo y productivo a la escuela en el marco de la democracia liberal capitalista y mientras no volvamos a confiar en los docentes, los alumnos y el poder transformador de la educación, seguiremos persistiendo dogmáticamente en el error, así como hundiendo a nuestro sistema educativo y, con él, a las nuevas generaciones y al país.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Ediciones Nueva Visión.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Argentinos por la Educación (2019a). *¿Cómo evolucionaron los resultados de las provincias en las pruebas Aprender?* https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEduc_Marzo_2019_.pdf

Argentinos por la Educación. (2019b). *¿Cómo le fue a Argentina en las pruebas PISA 2018?* https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Como_le_fue_a_Argentina_en_pruebas_PISA_2018_.pdf

Argentinos por la Educación. (2019c). *¿Qué nos dicen los resultados de Aprender en Ciencias Naturales?* https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEduc_Febrero2019.pdf

Barnés, H. G. (2018). El hombre que ha desmontado la educación finlandesa: "Es un peligro imitarla". *ACV*. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-04-04/hombre-educacion-finlandesa-peligro-imitarla_1544856/

- Bin, S. (2019). Una radiografía de la educación argentina y cómo Santa Fe creó un sistema de alertas para reincorporar a estudiantes que habían abandonado. *Redacción*. <https://www.redaccion.com.ar/una-radiografia-de-la-educacion-argentina-y-como-santa-fe-creo-un-sistema-de-alertas-para-reincorporar-a-estudiantes-que-habian-abandonado/>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bruns, B. (2015). The magic of education in Finland. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/education/magic-education-finland>
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Butler, R. y Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research*, 65, 41-53.
- Canelo, P. (2020). ¿Mérito o meritocracia?: Alberto Fernández y la frase que abrió debate. *El Destape*. <https://www.eldestapeweb.com/opinion/alberto-fernandez/-merito-o-meritocracia-un-analisis-a-la-frase-de-alberto-fernandez-20209198028>
- Change.org. (2021). *Renuncia de la Ministra de Educación de Sta. Fe Adriana Cantero y recuperar la educación*. <http://chng.it/tLMb82gDTc>
- Chequeado. (2020). ¿Cuántos estudiantes dejarían la escuela en la Argentina a causa del coronavirus? <https://chequeado.com/hilando-fino/cuantos-estudiantes-dejarian-la-escuela-en-la-argentina-a-causa-del-coronavirus/>
- De Vedia, M. (2008). "Hay un sesgo ideológico en las escuelas". *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/hay-un-sesgo-ideologico-en-las-escuelas-nid1080801/>
- Engels, F. y Marx, K. (2008). *Manifiesto del partido comunista: el Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Intelectos.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Editorial Gedisa. <http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/Foucault%20-%20La%20verdad%20y%20las%20formas%20jur%C3%ADdicas.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gandhi, M. (1983). *Pensamientos escogidos*. Emecé.
- Gardner, H. (2017). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Heller Sahlgren, G. (2015). *Real Finnish Lessons. The true story of an education superpower*. Centre for Policy Studies.
- Infobae. (2012). *Cómo se forman los docentes en la Argentina*. <https://www.infobae.com/2012/09/11/669924-como-se-forman-los-docentes-la-argentina/>

Infobae. (2020a). *La reacción de un docente francés al enterarse de que en Argentina los chicos no van a clase desde marzo: "Es una catástrofe"*. <https://www.infobae.com/sociedad/2020/11/15/la-reaccion-de-un-docente-frances-al-enterarse-de-que-en-argentina-los-chicos-no-van-a-clase-desde-marzo-es-una-catastrofe/>

Infobae. (2020b). *Alberto Fernández volvió a insistir con que el mérito no es el camino para el crecimiento*. <https://www.infobae.com/politica/2020/09/15/alberto-fernandez-volvio-a-referirse-a-la-coparticipacion-en-2003-intente-discutir-el-tema-y-no-nos-fue-bien/>

King, G., Keohane, R. y Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Alianza.

La Capital. (2021). *Unos 100 mil estudiantes santafesinos dejaron las escuelas en 2020*. <https://www.lacapital.com.ar/la-region/unos-100-mil-estudiantes-santafesinos-dejaron-las-escuelas-2020-n2657008.html>

Marx, K. (2008). *El capital*. Gradifco.

Ministerio de Educación de Santa Fe. (2020a). *Anexo a la Circular 022-2020 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe*.

Ministerio de Educación de Santa Fe. (2020b). *Resolución 0224-2020 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe*.

Ministerio de Educación de Santa Fe. (2021). *Circular 08-2021 de la Subsecretaría de Educación Secundaria de la Provincia de Santa Fe*.

Ministerio de Educación de Santa Fe. (2022). *Circular 01-2022 de la Subsecretaría de Educación Secundaria de la Provincia de Santa Fe*.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2018a). *Country Note. Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018. Argentina*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ARG.pdf

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2018b). *Country Note. Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018. Finland*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf

Pikielny, A. (2022). *¿No se enseña ni se aprende de verdad? La desafiante teoría de que la educación argentina es solo un gran simulacro*. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/no-se-ensena-ni-se-aprende-de-verdad-la-desafiante-teoria-de-que-la-educacion-argentina-es-solo-un-nid01042022/>

Popham, W. J. (2018). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.

Puiggrós, A. (2016). *Meritocracia o democracia en la educación. Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/299501-77720-2016-05-17.html>

Rueda de Prensa. (2021). *Garibaldi: "En la virtualidad se duplicó la deserción escolar en Santa Fe"*. <http://ruedadeprensa.com.ar/2021/04/20/garibaldi-en-la-virtualidad-se-duplico-la-desercion-escolar-en-santa-fe/>

Santa Fe Provincia. (s. f.). *Plan Vuelvo a Estudiar*. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190728>

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler et al. (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.

Spiller, P. (2017). ¿Cómo le está yendo a Finlandia con el "phenomenon learning", el nuevo modelo de enseñanza del "mejor sistema educativo del mundo"? *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-40108708>

Stobart, G. (2008). *Testing times. The uses and abuses of assessment*. Routledge.

Tiramonti, G. (2022). *El gran simulacro. El naufragio de la educación argentina*. Libros del Zorzal.

Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE.