

# Normativa y prácticas de evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva política.

**Sonia Marcela Szilak**

Recibido Marzo 2018

Aceptado Septiembre 2018

---

## Resumen

La política de evaluación de los aprendizajes para la escuela secundaria ocupa un lugar destacado en la normativa de la provincia de Buenos Aires entre 2003 y 2015. Nos proponemos presentar en este artículo las principales características de este objeto, tanto en lo concerniente al marco regulatorio, como a su puesta en práctica en escuelas secundarias públicas bonaerenses.

Consideramos que la política de evaluación de los aprendizajes no se dirige solo en el texto normativo sino que las interpretaciones y re interpretaciones de los actores juegan un papel central. Entendemos que es necesario problematizar la puesta en práctica de las regulaciones sobre la evaluación de los aprendizajes, destacando sus falencias, y también recuperando sus posibles contribuciones al logro de la obligatoriedad del nivel secundario.

**Palabras clave:** Evaluación de los aprendizajes - Política educativa - Escuela Secundaria - Plan Institucional de Evaluación - Traducciones y tensiones.

**Regulations and practices for the evaluation of learning from a political perspective.**

## Abstract

The evaluation policy of learning for high school occupies a prominent place in the regulations of the province of Buenos Aires between 2003 and 2015. We

propose to present in this article the main characteristics of this object, both with regard to the regulatory framework, as its implementation in Buenos Aires public high schools.

We believe that the policy of evaluation of learning is not only resolved in the normative text but that interpretations and re-interpretations of the actors play a central role. From a critical perspective, we consider necessary to problematize the implementation of the regulations on the evaluation of learning, highlighting its shortcomings, as well as recovering its possible contributions to the achievement of the compulsory nature of the secondary level that allows to go from a formal obligation to a substantive.

**Key words:** Learning evaluation - Educational policy - High school - Institutional Evaluation Plan - Translations and tensions

## **Presentación**

El problema de la evaluación de los aprendizajes y sus componentes pedagógico-didácticos ha sido objeto de estudios de producción nacional e internacional. Existen innumerables trabajos que avanzan, desde la didáctica, con las contribuciones que la evaluación puede hacer a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. A pesar de esta centralidad, nuestra investigación<sup>1</sup> develó la escasa producción histórica y actual desde una mirada situada en la política educativa.

---

<sup>1</sup> "La política de evaluación de los aprendizajes para la escuela secundaria bonaerense (2003-2015). Normativa, traducciones y tensiones" Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), donde se estudió la política la evaluación de los aprendizajes para la escuela secundaria bonaerense entre 2003 y 2015 y su traducción en tres escuelas secundarias públicas del conurbano. Se utilizaron dos tipos de fuentes: la normativa y las entrevistas. En lo que concierne a los criterios de selección de la norma se analizaron leyes y normas de menor jerarquía procedentes de tres ámbitos jurisdiccionales de producción: el nacional, el provincial y el institucional desde 2003 hasta 2015. En cuanto a las entrevistas semi-estructuradas se realizaron a docentes, directivos e inspectores que desempeñaban sus tareas en las tres escuelas seleccionadas.

El desarrollo de la investigación contó con la ayuda económica de la Universidad Nacional de Luján a partir del otorgamiento de las Becas de Iniciación y de Perfeccionamiento ganadas en 2012 y 2014.

La periodización preliminar realizada<sup>2</sup> dio cuenta de la relación política - evaluación y evidenció que, históricamente, la evaluación de los aprendizajes ha sido objeto de cuestionamientos y modificaciones desde la política educativa. La obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley de Educación Nacional N° 26.206/06) no ha sido la excepción a ello. Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) emitidas entre 2003 y 2015, manifiestan la necesidad de actuar sobre este aspecto como una cuestión central para revertir los rasgos selectivos y expulsivos del nivel.

Del trabajo de investigación se desprende que la provincia de Buenos Aires no fue ajena a ello. Desde 2003, la Dirección General de Educación (DGCyE) reconoce en la política de evaluación de los aprendizajes uno de los aspectos a revisar para hacer efectiva la obligatoriedad. En el presente artículo, nos proponemos dar cuenta de algunos hallazgos de la investigación, guiada por preguntas sobre la concepción de evaluación, el papel asignado al docente y los fines explícitos e implícitos que persigue la normativa provincial.

Pero el estudio de la norma, es solo “un punto de anclaje”, que establece un parámetro de acción colectiva. La acción de los sujetos puede desbordar a la propia norma (Aguilar Villanueva, 1993) por lo que pretendemos dar cuenta de su traducción en casos concretos. Entendemos que la organización “escuela” ocupa un lugar central<sup>3</sup> como campo de lucha (Ball, 2015), siendo los actores sociales los constituyentes básicos de la organización. Los principios que guían el análisis están representados en el modo en que éstos definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan. Cada escuela tiene su historia, su infraestructura, su perfil, sus desafíos e interactúa con las demandas del contexto que es cambiante y dinámico.

---

2 Comprendió el periodo 1976- 2015 a partir del estudio de normativa emitida por la provincia de Buenos Aires. Se identificaron cuatro períodos: La evaluación como examen: el instrumento como política (1976-1983); La política de evaluación y el carácter democratizador (1983-1989); Tendencia “flexibilizadora” de la evaluación (1989-2003); y Evaluación para la “inclusión” y control cuantitativo (2003-2015).

3 Se diferencia de la ortodoxia, representada en la sociología de la educación, que persigue un análisis donde la escuela se adecúa como organización a otras organizaciones como la fábrica o la empresa. Esta perspectiva margina los estudios empíricos de la práctica escolar y desdeña el conocimiento de los profesores por considerarlos sin importancia. Se centra en el debe ser, en lo prescripto y no definen como en la escuela, desconociendo los conflictos y papel de los actores.

De esta manera, la práctica que se manifiesta en lo discursivo, lo no discursivo, lo implícito, lo explícito es un aspecto central a estudiar, allí emergen esas contradicciones que pueden permitir el surgimiento de otra realidad posible (Cantero, 2010). Se presentan aquí los hallazgos en torno a cómo las políticas desplegadas para regular la evaluación de los aprendizajes se llevan adelante en escuelas públicas del conurbano bonaerense.

### **Marco metodológico**

La investigación que sustenta este trabajo tomó como objeto de estudio la política de la evaluación de los aprendizajes para la escuela secundaria bonaerense entre 2003 y 2015 y su traducción en tres escuelas secundarias públicas del conurbano bonaerense.

En lo que concierne a los criterios de selección de la normativa, se utilizó la selección exhaustiva. Se tomaron leyes y normas de menor jerarquía como resoluciones, circulares, disposiciones, comunicados y documentos de trabajo. En este sentido, Vior y Paviglianiti (1994) sostienen que el estilo de gobierno del Ministerio de Educación desde fines de 1989, expresa su accionar fuera de los canales instituidos. Las normas de menor nivel de jerarquía condicionarían fuertemente las decisiones y los procesos llevados a cabo en las instituciones, tanto o más que las leyes o decretos (Misuraca, 2004). Se abarcaron tres ámbitos jurisdiccionales de producción de la norma: el nacional, el provincial y el institucional desde 2003 hasta 2015.

Entendemos que estudiar la política educativa implica ir más allá del análisis normativo y avanzar hacia las traducciones que los actores educativos hacen de la norma. Coincidimos con la perspectiva teórica que sostiene que la norma no se incorpora a la escuela de acuerdo con la formulación explícita de la misma, sino que es interpretada y reinterpretada en el orden institucional (Ball, op. cit.). Por ello, es necesario analizar las condiciones en que cada escuela reproduce la experiencia social.

En este sentido, las escuelas secundarias públicas seleccionadas fueron elegidas a partir de los testimonios de los inspectores del distrito, que revelaban diferencias

relacionadas con las características de la escuela. En un primer momento se seleccionaron dos escuelas que se presentaban en los discursos de estos actores como opuestas: una escuela aparecía fuertemente dedicada a la enseñanza del “contenido” frente a la otra caracterizada por la “contención”. Al asistir a las escuelas y comprobar sus características contextuales y materiales diferentes<sup>4</sup>, decidimos incorporar una tercera escuela<sup>5</sup> que serviría como referencia y para controlar la posibilidad de planteos dicotómicos. Esta última escuela se ubica en un punto geográfico intermedio, compartía matrícula y docentes con las otras dos instituciones y no había sido mencionada por los inspectores. Nos propusimos ver cómo se traduce la norma en esas tres escuelas, así como las respuestas a los problemas que dan los actores y que, en ocasiones, desafían o se adelantan a la norma<sup>6</sup>.

### **La política de evaluación en el discurso normativo**

La política de evaluación de los aprendizajes ocupa un lugar destacado en los lineamientos provinciales desde 2003, incrementando su presencia en la normativa y en la práctica escolar desde la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 13688/07. Tres aspectos definen los rasgos de esta política.

---

4 La escuela denominada por los inspectores como “contenido” fue creada en 1985. Funciona en un edificio inaugurado en 2010 que cuenta con aula de informática, equipamiento tecnológico, laboratorios, sala de profesores, secretaría, salón de usos múltiples, patios, canchas de fútbol, entre otros. Estos rasgos hacen que la escuela sea una institución muy demandada. Ejemplo de esa demanda es lo que aconteció en 2015 con las vacantes de 1° año: se disponía de 140 y había más de 250 solicitudes de ingreso. La matrícula procede del barrio donde se ubica la escuela, de barrios cercanos, de asentamientos y de distritos linderos

A diferencia de la otra escuela, la “contenedora”, es una Escuela Secundaria Básica (ex EGB III) reconvertida en Escuela Secundaria en 2014. No cuenta con aulas suficientes, solamente cinco, por lo que, uno de los años se dicta en contra turno. Por otra parte, la dirección funciona en parte de un pasillo que fue cerrado con una puerta de acrílico, al igual que la sala de profesores y la biblioteca que es parte de ese mismo pasillo. En cuanto a su matrícula proviene del asentamiento donde se ubica la escuela. Gran parte de los estudiantes, trabajan desde temprana edad, muchos viven solos y una gran proporción son padres adolescentes.

5 Fue fundada en 1973 y desde ese momento funciona en un edificio de grandes dimensiones (ocupa una manzana), junto al gimnasio donde realizan actividades deportivas. Su matrícula procede del barrio donde se emplaza la institución y de asentamientos aledaños.

6 Se realizaron un total de 42 entrevistas semi-estructuradas que incluyeron a: docentes y directivos de las tres escuelas y la totalidad de los inspectores del distrito donde se ubican las instituciones educativas. A ello se sumó la entrevista al inspector jefe del distrito y al inspector jefe de la Región XXX.

Por un lado, en 2003, se introducen los acuerdos institucionales, estableciéndose que los docentes y directivos deben elaborar un Plan Institucional de Evaluación<sup>7</sup>. Allí se definen los criterios de evaluación, acreditación, calificación y promoción, la concepción de evaluación y los instrumentos para la recolección de información sobre los saberes de los estudiantes. Es decir, se plantean desde cuestiones centradas en la evaluación del aprendizaje, hasta la instalación de la evaluación en todas las “instancias de la vida institucional (...) incluyendo las prácticas de enseñanza, el currículum en acción, el desarrollo de proyectos, la ejecución de diseños, programas y planes”<sup>8</sup>.

Por otra parte, se establecen modificaciones en el régimen académico<sup>9</sup>, que desembocan en la formulación de un nuevo régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción para la escuela secundaria en 2011<sup>10</sup>. En cuanto a los aspectos que introduce se encuentran, las evaluaciones integradoras (desarrolladas al finalizar el tercer trimestre en asignaturas definidas por la DGCyE), los períodos de orientación y apoyo (instancias a las que deben concurrir los alumnos que no lograron acreditar la asignatura) y las comisiones evaluadoras adicionales (para aquellos estudiantes que adeuden tres materias/talleres/módulos y no hayan promovido al año inmediato superior).

Finalmente, en 2012 se observa el incremento del control cuantitativo sobre los resultados de aprobación/desaprobación a través de los inspectores del nivel. Este control se sustenta en un documento de trabajo<sup>11</sup>, donde se presenta una extensa lista de tareas a desarrollar al inicio, durante y al final del ciclo lectivo por parte del inspector junto al director con el objeto de favorecer la mejora en las calificaciones. Trimestralmente, desde la dirección, se deben elaborar informes estadísticos con el estado de situación en cada materia, año y sección con respecto a la aprobación/desaprobación, lo que es analizado por el directivo y supervisor. Posteriormente se trabaja con los docentes que registran los índices más altos de desaprobación.

---

7 Res. N° 823/03 de la DGCyE; Res. N° 1049/05 DGCyE; Circular Técnica N° 01/06 DGCyE..

8 Circular Técnica N°1/06 DGCyE.

9 Res. N° 823/03 DGCyE; la Res. N° 1049/05 DGCyE; Res. N° 927/06 DGCyE; Res. N° 3843/07 DGCyE

10 Res. N° 587/11 DGCyE.

11 Documento de trabajo “Calificaciones escolares: una perspectiva de análisis para la mejora de los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos”, 2012, DGCyE.

Del análisis del desarrollo de la norma del período, es posible observar cómo en un primer momento se considera explícitamente que la evaluación es una herramienta para la mejora del aprendizaje y la enseñanza, enfatizando en la diferencia entre evaluar y calificar. Se sostiene que esta última sería uno de los usos que derivan de la recolección de información que proveen las distintas instancias de evaluación. Se refuerza la necesidad de aportar claridad a la distinción entre estos conceptos, reconociendo la centralidad que debe tener para la educación el primero de ellos.

En un segundo momento, esta concepción de carácter pedagógico-formativo, queda socavada frente al lugar sobre-determinado que ocupan los indicadores en los últimos años del período, reforzando el aspecto administrativo de esa tarea<sup>12</sup>. De esta manera, las planillas donde constan las calificaciones, el uso de los instrumentos para la recolección de la información y las estrategias desarrolladas por los docentes en los casos en donde está en juego la acreditación de los aprendizajes pasan a ocupar un lugar fundamental en los testimonios de los entrevistados. Alerta aún más esta situación el hecho de que el documento que lo establece no tiene carácter prescriptivo, ya que no es una norma, pero a pesar de ello la realidad estudiada devela su importancia en la cotidianeidad de las escuelas.

Estas contradicciones entre una concepción que entiende a la evaluación como herramienta de conocimiento presente en la norma y su contracara - enfatizadora de los resultados- invitan a preguntarse en qué medida las exigencias políticas y los apremios de “efectivizar la obligatoriedad” no contribuyen a reorientar el sentido mismo de la evaluación hacia la acreditación y, con ello, a la inversión de los medios en fines. En este sentido, la presión por la mejora de los indicadores, propia de una lógica que evalúa una política en función de la eficacia de sus resultados cuantitativos, repercutiría en contra de otra que requiere -para su desarrollo y efectiva materialización- de tiempos que, parecerían no corresponderse con los tiempos políticos.

---

12 Para Díaz Barriga (1987) la evaluación asociada solo al producto traspolo principios de la administración científica hacia la escuela, desconociendo que esta última se caracteriza por ser un “ámbito histórico, dinámico y cualitativo”. Para el autor la función de la evaluación debería tender a comprender los procesos que se dan en la educación a través de la dimensión histórica

La introducción de estrategias pedagógicas que requieren condiciones materiales de trabajo (inexistentes en las escuelas) en el marco de la política de inclusión de nuevos sectores, agrega aún más complejidad a la tarea de evaluar y pone en riesgo el logro de los objetivos explícitos de la política.

Con respecto al papel del docente<sup>13</sup> en la normativa, se lo entiende como único responsable por el logro de los resultados, siendo quien debe modificar sus estrategias y desconociendo o relegando a un lugar secundario otras variables que inciden en los aprendizajes. Esto se agudiza desde 2012 a partir del incremento del control sobre la calificación y los indicadores de repitencia.

Enfocarse solo en la medición, deja afuera otras variables y conduce a la fragmentación, al considerar únicamente una de las dimensiones, es decir, la estrategia del docente para lograr la aprobación de los estudiantes, aislándose de la realidad e ignorando otras dimensiones como las condiciones organizativas de trabajo y la realidad socio/económico vivenciada por docentes y estudiantes. Tal como expresa Gimeno Sacristán (2004) la calidad depende de qué y cómo se aprende y no de los rendimientos cuantificables.

Si bien entendemos que los docentes y sus estrategias son centrales para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, consideramos que, desde el Estado, deben adoptarse medidas efectivas para garantizar la obligatoriedad. Esto implicaría avanzar sobre los problemas históricos del nivel, sobre las formas organizativas, atender a las características de la nueva población, dotar a las escuelas de recursos y condiciones necesarias para sostener las trayectorias con aprendizajes socialmente significativos, entre otros aspectos. Al mismo tiempo que es imprescindible el acompañamiento de la escolaridad con políticas más amplias, que avancen sobre problemáticas sociales y económicas de la población.

## **Traducciones de la política de evaluación de los aprendizajes**

---

13 El rastreo histórico de la normativa precedente evidencia que se pasó de colocar la responsabilidad en el estudiante por sus resultados, quien era evaluado a partir de instrumentos “objetivos y eficaces”, propios de la década del 70, a un progresivo incremento de la responsabilidad por parte de las instituciones y los docentes desde la década del 90.



De la investigación se desprende que nos encontramos con docentes que desarrollan prácticas de evaluación muy alejadas de las concepciones que fundamentan la propuesta oficial pero que, al mismo tiempo, se adecuan a las prescripciones normativas que privilegian la calificación y la acreditación por sobre la evaluación. Esto explicaría la presencia significativa de lo “formal” en los discursos de los docentes entrevistados.

Efectivamente, la referencia al incumplimiento de las normas burocráticas, como la cantidad de calificaciones y el tiempo para definirlas, remiten al papel central de lo burocrático en la escuela.

...todos hablan de la evaluación como un proceso, pero al cerrar el trimestre están todos los profesores tomando evaluación escrita (...) muy pocos profesores que dicen yo ya tengo nota de los chicos, (...) entrá a la escuela al cierre de trimestre, debería ser una cuestión administrativa donde el profesor volcara las notas de su libreta a la planilla y ya está porque ha transcurrido todo el trimestre...  
(Directora)

Se observa la alusión a las instancias de acreditación en el discurso docente, lo que es vivenciado en la propia cotidianeidad de la escuela. Un ejemplo de ello acontece con las “comisiones evaluadoras”<sup>14</sup>. El régimen académico prevé su desarrollo, finalizado el ciclo escolar y en los meses de febrero-marzo. No obstante, los docentes manifestaron su queja ante la periodicidad durante el ciclo lectivo:

...tenía que tomar unos cuantos porque vienen instancias de previas, abril, mayo, julio o agosto, octubre, diciembre y febrero. Son muchas instancias. Hoy tuve una instancia de previa que de 9 chicos, 2 se pusieron a escribir, uno aprobó y el otro borró todo. Son muy poquitos los que se presentan a rendir (Profesora de Geografía).

Efectivamente, el calendario académico de la provincia de 2015, establecía la realización de comisiones evaluadoras para asignaturas previas, equivalencias

---

14 A estas instancias asisten los estudiantes que no acreditaron los aprendizajes en los tiempos previstos. Deben estar constituidas por dos profesores del cuerpo docente del establecimiento. El presidente será el profesor de la asignatura y el vocal será, con prioridad, profesor de la misma materia o de materias afines (Res. N° 587/11 DGCyE).

o para completar el nivel, en los meses de: febrero-marzo, abril, mayo, agosto, octubre y diciembre. En nuestro trabajo de campo presenciamos situaciones donde se tomaba examen a los estudiantes con asignatura “previa”<sup>15</sup> en el mismo salón y en el mismo momento en que se debía dictar clase para el curso. Mientras unos desarrollaban el examen, los alumnos del curso deambulaban por el aula, conversaban entre ellos y no recibían la clase que deberían tener. Por parte de los que rendían examen también se veían perjudicados porque no lo hacían en las condiciones propicias.

La introducción de esas comisiones, aparece en los informes provinciales<sup>16</sup>, como capaces de exceder el mero cambio normativo e impactar en las prácticas escolares, a partir de la no repitencia del año escolar en esos estudiantes. Sin embargo, lejos se estaría de cumplimentar estas demandas si las condiciones para llevarlas a cabo, generan que sean vividas en las instituciones como “un momento a cumplir” que se concreta según las posibilidades de cada escuela y donde la forma sigue siendo un examen tradicional al que el alumno se enfrenta para demostrar sus saberes. A ello, se suma la pérdida de horas de clase tanto de los que resultan examinados como de aquellos que no tienen la clase debido a que el docente se encuentra afectado a la comisión evaluadora. Esto profundizaría la precariedad pedagógica tanto para quienes asisten a las comisiones (que termina siendo un nuevo examen) como para quienes dejan de tener clase porque el profesor está afectado a esas tareas, a la vez que contribuye a reforzar la concepción de evaluación como mero sinónimo de examen.

El establecimiento del Plan Institucional de Evaluación podría significar un paso para generar la reflexión sobre las concepciones que sustentan los docentes pero el estudio pone en evidencia la inexistencia de estos planes y de las condiciones para efectivizarlos, en dos de las tres instituciones estudiadas. Si bien la norma no se traduce de manera inalterable o automática en la escuela, es de resaltar la distancia entre lo regulado y el punto de partida de las condiciones de trabajo y

---

15 Es el nombre que recibe la asignatura adeudada por el estudiante al no cumplimentar los requisitos de aprobación y acreditación.

16 DGCyE (2012) Impacto de las Comisiones Evaluadoras Adicionales. Principales resultados de las evaluaciones de febrero y marzo en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2011/1012). Dirección Provincial de Educación Secundaria-Dirección Provincial de Planeamiento-Dirección de Información y Estadística DGCyE (2014) Relevamiento sobre Calificaciones en la Escuela Secundaria común (gestión estatal) de la Provincia de Buenos Aires-2014. Dirección Provincial de Educación Secundaria-Dirección Provincial de Planeamiento.

formativas de los docentes. Esto ratifica la “esquizofrenia sistémica”, el abismo entre la norma y su puesta en práctica, entre la prescripción y la realidad (Zibas, 1997).

Sin embargo, un hallazgo fundamental de la investigación es el caso de la escuela, que sí efectiviza el Plan Institucional de Evaluación<sup>17</sup>. Esa institución genera prácticas de encuentro, discusión y reflexión sobre los resultados. Ese trabajo se convierte en una verdadera instancia formativa que tiene valor, tanto para la formación de esos docentes, pues posibilita el trabajo con el otro, como para los estudiantes, quienes se ven beneficiados a partir de las discusiones y acuerdos alcanzados en las “reuniones de concepto”<sup>18</sup>. Pero lo más interesante que pudimos observar es que esa escuela se anticipa a la normativa oficial, la que más tarde, establecerá el plan en cuestión.

Algunas de las interpretaciones sobre esta realidad escolar nos llevaron a ponderar el papel de la conducción de la escuela y la claridad en la finalidad de la tarea colectiva que propone. Los puestos laborales de los docentes de esta escuela comparten las mismas características que los de las otras dos. Sin embargo, encuentran espacios para la elaboración del proyecto colectivo, los acuerdos institucionales y la reflexión sobre la tarea. El uso que esta escuela hizo, por ejemplo, del destino del Plan de Mejora Institucional -creación de la figura del profesor asesor<sup>19</sup>- muestra que la decisión político institucional

---

17 Esta escuela era aquella catalogada por los inspectores como la que privilegia el contenido frente a la contención. Nuestra investigación devela que en esta escuela la retención de los estudiantes, así como la presencia del contenido son el objetivo fundamental sobre los que giran los proyectos institucionales.

18 La escuela instaura estas instancias a fines de los 90. Se efectúan al finalizar el primer y segundo trimestre. Son extracurriculares, se realizan por cada curso y asisten los docentes del año, junto a los preceptores y directivos. La primera reunión (mes de junio) tiene por objeto construir el concepto del alumno y del curso (mal, regular, bien, muy bien, excelente, sobresaliente), lo que comprende el desenvolvimiento académico y la disciplina. Se realizan en el turno en el que se dicta la materia. En algunos casos, los docentes asisten especialmente a ellas, en otros son reemplazados en el curso por los preceptores de otro curso, y finalmente, hay casos donde se realizan al inicio de la jornada y los alumnos ingresan más tarde. Al no tener dentro de la carga horaria de cada docente, espacios para el encuentro, desarrollan múltiples estrategias para encontrar esos espacios necesarios para el trabajo en conjunto.

19 Esta figura se enmarca en el Plan de Mejora Institucional (Resolución N° 88/09 CFE). Este docente cobra un adicional por desempeñarse como asesor de curso. Sus funciones son las de organizar las reuniones de concepto, sistematizar los acuerdos alcanzados, recolectar información sobre las problemáticas que atraviesa el grupo o estudiante, comunicarse con los padres de aquellos que tienen mayores dificultades (desaprobaron más de cuatro materias) y elevar a la dirección la situación de aprobados/desaprobados del curso por cada materia. La selección del profesor asesor es decidida por el director a partir de un listado de docentes postulantes que trabajan en la institución

fue más allá de la mera adhesión voluntaria de los docentes a la propuesta de la dirección.

Entendemos que la figura del “profesor asesor” podría adquirir nuevas funciones y transformarse en ese puesto de trabajo tendiente a movilizar y desarraigar prácticas selectivas y expulsivas. En esta escuela, el “profesor asesor” tiene por función la organización de las “reuniones de concepto” y la sistematización de los acuerdos para el seguimiento de los estudiantes, adquiriendo un papel relevante en el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Cabe preguntarnos cómo hace esta escuela frente al contexto actual para generar los espacios de reflexión. Los recursos pedagógicos, la antigüedad del equipo directivo y de una parte del plantel docente en sus funciones, la concentración horaria de una parte de los docentes, la centralidad de un proyecto pedagógico que involucra una definición institucional sobre evaluación y planificación, se convierten en aspectos que permiten explicar los rasgos que aquí asume la política de evaluación de los aprendizajes.

Las otras dos escuelas carecen de estos componentes y se enfrentan a limitaciones en cuanto a recursos, posibilidades de crear espacios para la reflexión; a lo que se suma una matrícula, que claramente lejos está del estudiante “esperado” por la escuela secundaria tradicional. Estas escuelas deben atender las problemáticas emergentes propias del contexto donde se ubican y que exigen respuestas que, en muchos casos eluden o relegan iniciativas como las descritas en la escuela que lleva adelante el Plan Institucional de Evaluación. La atención de las emergencias intenta morigerar el abandono escolar y el latente peligro de pérdida de trabajo de sus profesores ante el cierre o fusión de cursos por falta de matrícula.

Estos docentes intentan, además de contener, llevar adelante acciones tendientes a lograr la tarea específica de la escuela: la enseñanza. Si bien reconocen que la inasistencia y el abandono son problemas a los que se enfrentan, insisten en el lugar formador de la escuela. Buscan que los estudiantes no se conviertan, en el futuro, en excluidos sociales.

Entendemos que son estas instituciones las que requieren la mayor presencia del Estado con recursos, programas, espacios de formación, y orientación que permitan atender las problemáticas. Pero en lugar de ello, desde la política educativa provincial se incrementan las instancias de control sobre los resultados de aprobación/desaprobación.

...tenés que explicar qué estrategias utilizaste porque tenés un porcentaje alto de desaprobados, lo que quieren es que reconozcan que vos fallaste, no el sistema (Profesora de Geografía).  
...si querés poner 7 a todos, no importa. Si pones 1, ahí se preguntan qué pasó (...) y ese chico termina 6° año y no sabe nada (Profesora de Biología).  
...la baja matrícula es una presión a la hora de evaluar. Se intenta bajar el impacto negativo de las evaluaciones con otros instrumentos y/u otras instancias para contener al alumno en el establecimiento (Profesora de Matemática).

La estadística podría funcionar como disparador para la reflexión sobre las situaciones presentes en las escuelas, aportando sus derivaciones a la mejora de la educación secundaria. Pero para ello, es necesario que las estrategias de control de resultados se transformen en acompañamiento pedagógico a los profesores de la escuela “secundaria obligatoria”.

En este sentido, funcionarios distritales como los inspectores, ocuparían un papel destacado como promotores de espacios de discusión sobre las trayectorias y las propuestas evaluativas y de enseñanza de los docentes. Sin embargo, en su lugar, la investigación arroja que su papel principal gira en torno al control de los índices cuantitativos. Estos funcionarios, en sus testimonios, toman distancia de los docentes en cuanto a su concepción sobre la política de evaluación de los aprendizajes. Consideran que las instancias de evaluación que se introducen, así como la reflexión sobre la estadística, son nuevas oportunidades para la inclusión, en tanto podrían posibilitar la adquisición de aprendizajes. En este sentido cuestionan a aquellos docentes que, asocian estas medidas con la necesidad política de garantizar la retención de los estudiantes, al mismo tiempo que los responsabilizan por los resultados alcanzados.

Nos preguntamos acerca de la distancia entre los avances pedagógicos de los fundamentos del discurso normativo y su traducción efectiva en la práctica.

Emprender una política formativa sobre evaluación que tenga impacto en la materialización de prácticas colectivas requiere, además, de normativa y una decisión que supere el supuesto de la “buena voluntad” de los docentes, de alterar particularidades de la organización escolar que la hagan posible. A su vez, implica considerar el componente formativo del trabajo docente como elemento central para su desarrollo, donde los inspectores podrían cumplir un papel de movilizadores y activadores de procesos de crecimiento hacia nuevas concepciones sobre la evaluación.

Por otra parte, en el marco del incremento del credencialismo para el acceso al mercado laboral, nos preguntamos si la búsqueda para mejorar los índices de retención de los estudiantes, no conlleva el riesgo de profundizar los caminos diferenciados en las escuelas. La incorporación de quienes estaban excluidos de determinados niveles del sistema educativo modifica el valor económico y simbólico de los diplomas. Los alumnos provenientes de sectores socioculturales más pobres corren el riesgo de obtener, luego de una larga escolaridad, un título devaluado. Se profundizarían, así las diferencias entre las escuelas según el tipo de población a la que están destinadas (Bourdieu, 2002).

Podemos suponer que estas instancias de control y supervisión sobre la retención, traerían aparejado el incremento de heteronomía en los docentes y la mutación del significado de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación asociada a la recolección de información para la mejora de los procesos, quedaría limitada a una actividad de control para emitir una calificación institucionalmente requerida. La finalidad de la política de evaluación de los aprendizajes buscaría entonces controlar la exclusión de la escuela secundaria a partir de los resultados. Para revertir estos procesos de exclusión, a los que refieren numerosos trabajos (Freitas, 2008; Kaplan 2006; Terigi 2008, entre otros) entendemos que es necesario avanzar sobre prácticas reflexivas y de sentido común que subyace al trabajo de evaluar de los docentes.

### **Tensiones en la puesta en práctica de la norma**

De la investigación se desprende cómo la traducción de texto político se ve sesgada por distintas variables que hacen a la posibilidad de su concreción. Pero,

al mismo tiempo, dejan margen para la generación de nuevas propuestas en las escuelas. De esta manera se hacen evidentes diversas tensiones entre lo que la norma propone y su concreción en cada institución en particular que nos invitan a problematizar la empiria relevada.

Una primera tensión resulta entre los fines que persigue la normativa que regula la evaluación de los aprendizajes y las prácticas de los docentes. El incremento del control burocrático sobre el trabajo de evaluar de los profesores confronta con el compromiso pedagógico derivado de las exigencias que surgen de las características del nuevo sector socio-cultural y económico que la escuela debe atender a partir de la obligatoriedad.

Las escuelas en función de su “contexto” resignifican la norma, desarrollando múltiples respuestas que en ocasiones contradicen o superan al texto político. Generan instancias para la mejora de los logros de los estudiantes, buscando a través de ellas “alentar” al alumno a continuar en la institución. Esos docentes entienden que la evaluación permite comprender el proceso educativo. Sin embargo, ello solo puede explicarse si se la considera desde una perspectiva histórica, donde el contexto social adquiere un espacio central en la explicación de lo pedagógico (Díaz Barriga, 1987).

La persistencia del control sobre los resultados que se ejerce desde instancias superiores, invita a preguntarnos por la posibilidad de procesos educativos duraderos que permitan sostener las decisiones institucionales en el tiempo necesario para el logro de resultados de calidad en la evaluación de los aprendizajes. La pregunta también remite a la posibilidad de eliminar, al mismo tiempo, mecanismos seleccionadores propios de la naturaleza fundante de la escuela secundaria.

Entendemos que, frente a la ya instalada reforma educativa y la distancia con los resultados esperados, surge la desesperación por encontrar a los responsables de ello. Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) sostienen que los docentes son considerados el “problema”, por lo que se emprenden acciones para revertir sus comportamientos. El control externo funcionaría como respuesta necesaria para efectivizar la obligatoriedad.

Otra tensión identificada, gira en torno a la incorporación de nuevas instancias para la acreditación de los aprendizajes en el plano normativo y las diferentes características que asume en la práctica educativa. Entendemos que, por un lado, el discurso normativo abona la contradicción entre lo que se propone en las regulaciones y lo que se puede llevar adelante en la práctica. La norma diferencia la evaluación de otros procesos (calificación, acreditación y promoción), reconociendo la urgencia de atender a las trayectorias, pero al mismo tiempo, genera la prevalencia de la acreditación en la cotidianeidad escolar.

Se observa otra tensión, entre el trabajo colectivo que establece la normativa y la inexistencia de espacios y tiempos físicos para ello. La forma organizativa de la escuela secundaria promueve el individualismo, el aislamiento, lo que no favorece la posibilidad de concretar esos espacios, más allá de la voluntad de los actores para lograrlo.

En el caso de la escuela que elabora el Plan Institucional de Evaluación, resuelve esta tensión a partir de una instancia que contempla particularidades y espacios de reflexión que permiten a los docentes compartir en alguna medida un mínimo momento de trabajo con los pares frente al solitario carácter del trabajo del profesor del nivel secundario. Estos espacios son destacados y valorados positivamente por los docentes entrevistados, lo que lleva a preguntarnos por la trascendencia que podrían tener en aquellas escuelas atravesadas por situaciones de complejidad similar. Consideramos que las regulaciones oficiales deberían nutrirse de estas experiencias, socializarlas y abandonar el carácter fundacional que pretende para sí, otorgándoles nuevos sentidos.

La formación adquirida en el proceso de “socialización profesional”, podría ser la fase decisiva para que los cambios en la evaluación dejen de ser solo o principalmente administrativos. Resulta necesario una intervención colaborativa que permita construir una posición diferente y aportar al análisis crítico, lo que no implica el “desembarco de asistencia técnica” que viene con la receta a seguir, sino que, al contrario, debe pensarse en nuevos puestos de trabajo (como el del “profesor asesor”) que tengan una función “movilizadora, promotora” de construcción y problematización junto al docente (Donald, 1992; Hargreaves, 1996).



Finalmente el lugar que ocupa la evaluación, la forma de concebirla, refleja la presencia de una última tensión. La ley de educación provincial establece la obligatoriedad del nivel secundario y con ello la formación de un sujeto con saberes y capacidades necesarias para insertarse en la sociedad. En la práctica educativa, se presenta así la tensión entre el “estar, permanecer” en la escuela y la adquisición de “aprendizajes socialmente significativos”. En este sentido, los estudiantes son concebidos por la normativa como “sujetos de derechos que tienen trayectorias educativas propias y que deben ser evaluados según su recorrido”<sup>20</sup>.

Los docentes que conciben de esta manera la evaluación entienden que ésta constituye un aporte formativo para los estudiantes, reconocen la realidad en la que están inmersos y consideran la presencia en la escuela como primer requisito para que exista aprendizaje. Desarrollan entonces prácticas que buscan contribuir a la formación, es decir, reconocen que la inasistencia y el abandono son problemas a los que se enfrenta la escuela pero intentan, además de estimular la permanencia, llevar adelante acciones tendientes a lograr la tarea específica de la escuela: la enseñanza. Desafían y contradicen las miradas del “contexto externo”, entre otras, las percepciones que de estas escuelas tienen figuras como los inspectores. A pesar de tener sobre ellas el peso de saberse “contenedoras”, buscan superarlo mediante acciones favorecedoras de aprendizajes.

El problema está en que lo hacen solos, sin acompañamiento, ni los recursos que requiere la educación en esos “contextos adversos” (Cantero, 2010). Tal como señalamos, sin las condiciones necesarias para el aprendizaje y la enseñanza, se corre el riesgo de profundizar las diferencias entre las escuelas según el tipo de población con la que trabajan y las estrategias que logren adoptar, combinando de esta manera “las apariencias de la democratización y la realidad de la reproducción”, logrando así reforzar la legitimación social (Bourdieu, op. cit.).

Nos preguntamos en qué medida la obligatoriedad se ve sostenida por los docentes, quienes desarrollan estrategias para retener a los alumnos. Resulta cuestionable el mandato de la inclusión educativa que establece la norma ya que la creación de instancias de aprobación iguales para todas las instituciones parece

---

20 Jornada Institucional “La enseñanza y la evaluación en la Escuela Secundaria” (2010).

no contemplar las realidades y garantizar que el paso de la mera obligatoriedad formal a una sustantiva. Nos referimos a una obligatoriedad escolar que cobre sentido tanto para los estudiantes como para los docentes.

Del trabajo se desprende que no es suficiente con normativa que defina la evaluación como herramienta de conocimiento o la diferencia de otros procesos como la acreditación y la calificación, sino que es necesario avanzar sobre los fines mismos del nivel secundario y sus formas organizativas. Se requiere de instancias de formación continua en las escuelas y socialización de espacios que permitan tomar decisiones reflexivas sobre la tarea de evaluar. El trabajo con el otro, la reflexión con los pares permite resignificar el texto normativo en función del “contexto” y generar acciones para lograr la retención con aprendizaje. Una política de evaluación de los aprendizajes que se pretenda superadora de acciones remediales debería promover la construcción de un sistema más democrático e igualitario, buscando la presencia, la participación y el compromiso de todos en escuelas, con aulas y recursos necesarios para el desarrollo de la tarea educativa.

### **Algunas pistas para seguir pensando**

La evaluación cobra relevancia como parte constitutiva de la política educativa argentina a partir de los 90, ya sea a partir de la evaluación del sistema por medio de los operativos o a través de la evaluación del desempeño del docente. Estas políticas son objeto de innumerables investigaciones, a la vez que se instalan en la opinión pública en determinados momentos cuando se aplican y dan a conocer los resultados de los operativos desarrollados, culpabilizando a las instituciones por los logros, es decir, a los docentes. El trabajo de investigación refleja que la política de evaluación de los aprendizajes es un tema escasamente investigado, pero que tiene una significativa presencia en la cotidianeidad de la escuela. Los cambios que en ella se hagan no son inocentes sino que persiguen determinados fines, que impactan en el trabajo del docente y en las trayectorias de los estudiantes.

Su constante presencia en la práctica de las escuelas y los recientes intentos en jurisdicciones como la CABA por modificarlos, llevan a la necesidad de no perder de vista este aspecto de la política educativa que muchas veces pasa desapercibido, pero impactando directamente sobre la formación de los estudiantes. Tal como plantea Terigi (2016) la evaluación de los aprendizajes sigue siendo la que posee los efectos más eficientes sobre la reproducción del sistema.

Buscamos a partir del estudio de este objeto, tanto desde el análisis de su marco regulatorio como de su puesta en práctica, aportar a la comprensión de una realidad educativa, reconociendo su complejidad. Entendemos necesario problematizar la puesta en práctica de las regulaciones sobre la evaluación de los aprendizajes rescatando, tanto sus falencias como sus posibles contribuciones al logro de la obligatoriedad del nivel secundario con aprendizajes socialmente significativos.

La identificación de las estrategias que puso en marcha una de las escuelas estudiadas que se anticipó a la normativa y desplegó prácticas reflexivas, así como las tensiones identificadas en el análisis del relevamiento empírico nos permitieron acercarnos a la comprensión de objeto complejo.

Pretendimos presentar un trabajo superador, que permita la reflexión sobre los procesos que se desarrollan en las escuelas a partir de los testimonios de los actores involucrados.

En este sentido, vemos como el control por la acreditación adquiere un papel destacado en el discurso político para el logro de la inclusión pero, a partir de los casos estudiados, se observa que los docentes lo resignifican otorgando un sentido pedagógico a la evaluación en función del contexto institucional que atraviesa sus prácticas educativas.

Efectivamente, analizar los matices que adquiere el texto político en su materialización permite salir del discurso que obtura toda posibilidad de reconocer la existencia de prácticas que, en muchos casos, desafían y hasta superan a la normativa.

## **Bibliografía**

AGUILAR VILLANUEVA, L. (1993) *La implementación de las políticas públicas*, México, s/d.

BALL, S. (2015) “Entrevista con el profesor Stephen Ball por el profesor doctor Jefferson Mainardes”, *Guarulhos*, Vol. 3, N°2, pp.172-182.

BOURDIEU, P. (2002). *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CANTERO, G. (2010) “Sostener proyectos institucionales en escuelas patas arriba”, *Revista Novedades Educativas*, año 21 N° 228/229, pp. 1-13.

DÍAZ BARRIGA, A. (1987) “Problemas y retos de la evaluación educativa”, *Perfiles Educativos*, N° 37, pp. 3-15.

BARRIGA, A. E INCLÁN ESPINOSA, C. (2001) “El docente en las reformas educativas, Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, *Cuadernos de Educación Comparada* N° 5, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

DONALD, S (1992) *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós.

FREITAS, L. C. De (2008) “Nas trilhas da exclusão: guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escola”, *Revista Propuesta Educativa*, Vol. 17, N°29, pp.19-30.

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.

KAPLAN, C. (2006) *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

TERIGI, F. (2008) “Lo mismo no es lo común”, en FRIGERIO, G. Y DIKER G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante.

----- (2016) Panel II “Problemática de la evaluación y de la acreditación de los aprendizajes”, en II Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La producción de conocimiento para los desafíos, Buenos Aires.

ZIBAS, D. (1997) “¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, pp. 121-137.

**Szilak Sonia Marcela:** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Magter. en Política y Gestión de la Educación. Ayudante de Primera en la asignatura Política Educativa Argentina y Comparada. Universidad Nacional de Luján. [soniaszilak@gmail.com](mailto:soniaszilak@gmail.com)