

La política de evaluación de los aprendizajes como estrategia para la inclusión

María Rosa Misuraca

Sonia Szilak

Aceptado Febrero 2013

Resumen

La obligatoriedad de la educación secundaria a partir de la Ley de Educación Nacional, en 2006, presenta el desafío político de extender la escuela hacia sectores que tradicionalmente no accedían, la habían abandonado o estaban muy alejados social, económica y culturalmente de la posibilidad de transitar y completar el nivel.

En ese contexto, el cuestionamiento a los formatos rígidos de la escuela secundaria propone diversas estrategias, entre ellas, la evaluación de los aprendizajes desde orientaciones hacia la flexibilización, que parecerían más adecuadas a la heterogeneidad del estudiantado.

En este trabajo presentamos algunos avances de la investigación en curso sobre la política para la evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. A partir del análisis de documentos desde una perspectiva histórica, identificamos continuidades y diferencias de las normativas recientes respecto de las políticas de los '90 así como las posibilidades de concreción de esa normativa en las condiciones vigentes en las instituciones.

Palabras claves: política educacional- evaluación- educación secundaria- inclusión- trabajo del docente.

Abstract

Compulsory High School Education from the National Education Act, in 2006, presents the political challenge of extending the school into sectors that did not traditionally access to, had abandoned it or were socially, economically and culturally away from the possibility of transitting and completing the level.

In this context, the questioning of the rigid formats of the school proposes various strategies,

including the evaluation of the learning from orientations towards flexibility, which would seem most appropriate to the heterogeneity of students.

In this work we present some progress related to the research underway on the policy for the evaluation of learning at High School in the province of Buenos Aires.

From the documents review from a historical perspective we identify continuities and differences of the current normatives as regards politics in the '90 as well as the possibilities of concretion of the rules in the current conditions of institutions.

Keywords: educational policy - evaluation - High School Education - inclusion - teacher work

Introducción

La obligatoriedad de la educación secundaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, en 2006, presenta el desafío político de extender la escuela hacia sectores que tradicionalmente no accedían, la habían abandonado o estaban alejados social, económica y culturalmente de la posibilidad de transitar y completar ese nivel.

El potencial incremento en el acceso debería correr paralelo a la preocupación por mejorar y actualizar los aprendizajes y la relevancia cultural de la escuela. En algunos casos se interpreta el desafío de la obligatoriedad reduciéndolo a la mera definición política de la estrategia más adecuada para la inclusión y retención de esos sectores. Estos enfoques dejan de lado las dificultades derivadas de los diferentes y heterogéneos puntos de partida de la población que se pretende incluir. Diversos trabajos plantean críticas a las dificultades de extender la escuela manteniendo el formato tradicional que se definió para las clases medias. Centran el foco en la necesidad de diversificar y flexibilizar la organización de la escuela secundaria, en la llamada “gramática” escolar y analizan la posibilidad de acelerar trayectorias y hacer otra administración pedagógica del tiempo escolar para adecuar la escuela a las características socio-culturales de los adolescentes y jóvenes que se incorporan. Entre estas propuestas identificamos que la política para la evaluación de los aprendizajes adquiere un lugar destacado dentro de las prioridades tendientes al logro de la inclusión socio-educativa.

La política para la “evaluación, promoción y acreditación de los aprendizajes” en la provincia de Buenos Aires fue pasando de propuestas como “*instancias de compensación*”, “*desempeño*” y “*desempeño global*” a otras como “*períodos de orientación y apoyo*”, “*comisiones evaluadoras*”, la llamada “*tercera oportunidad*”, “*cómputo de inasistencia por materias*”, etc. La extensión en el tiempo de las oportunidades para aprobar y la fragmentación de contenidos a ser evaluados son algunos rasgos que adquiere la evaluación en las escuelas. Ellos permiten cuestionar si las acreditaciones evidencian aprendizajes reales en las condiciones vigentes o si la permanencia de las dificultades termina por reducir los

niveles de exigencia y, en última instancia, por crear una nueva desigualdad. En suma, nos preguntamos si la inclusión a través de estrategias centradas en la retención puede resultar en nuevas diferenciaciones al interior de la escuela secundaria.

Entendemos las políticas¹ como “procesos y resultados [...] procesos en cursos, interactivos e inestables” que están atravesados por diferentes contextos, dentro de los cuales las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas” (Ball en Miranda, 2012: 109).

Desde ese enfoque, y conscientes de la complejidad del objeto, nos proponemos acercarnos a la caracterización de la política de evaluación de los aprendizajes entre la década de los '90 y las políticas actualmente vigentes, a partir del análisis de la normativa, las influencias de los organismos internacionales y su traducción en la práctica concreta.

Las recomendaciones de esos organismos forman parte del llamado “contexto de influencia” que repercute durante todo el período en estudio sobre el diseño de las políticas educativas. Podemos identificar las “huellas” de esas recomendaciones en las reformas educativas tanto en el nivel nacional como en el provincial y en normativas de menor jerarquía jurídica, como circulares y recomendaciones dirigidas a directivos y docentes.

Repensar la política de evaluación de los aprendizajes cobra vital importancia y permite visualizarla como instrumento estratégico para hacer frente a la retención frente al enorme desafío de contribuir a la enseñanza.

A la vez, nos preguntamos por algunos de sus efectos sobre las prácticas en el nivel secundario en la provincia, como por ejemplo las mediaciones que los profesores deben hacer de la normativa para evaluar, en condiciones laborales signadas por la precariedad y la desprofesionalización. En ese marco presentamos algunas continuidades y rupturas con las políticas de la década de los '90. Es en el contexto de la práctica donde el texto político es recreado, reinterpretado, traducido por los actores que allí intervienen. “El contexto de la práctica es el lugar de múltiples políticas, en el que las contradicciones deben ser manejadas porque las políticas se acumulan, solapan, y sedimentan en capas de modo que las nuevas políticas deben administrarse con las viejas” (Miranda, 2012: 116).

De la rigidez tecnicista a la evaluación “flexible”

La década del '70 se caracterizó por el predominio de enfoques tecnicistas en evaluación, en los que la objetividad y la confiabilidad del instrumento ocupaban un lugar central. Se asoció la evaluación al uso de técnicas, como el examen, cuyo objeto era comprobar el alcance de los objetivos previstos. Se enfocaba el tema de la evaluación:

1- Stephen Ball (1997; 2002) plantea diferencias entre *Política* “formal y legislativa” y *políticas* “anunciadas a través de la legislación, reelaboradas, formuladas, reproducidas y re-trabajadas en múltiples instancias y diferentes formatos como informes, discursos, agendas en diferentes niveles de gobierno, etc.”. En este trabajo nos referiremos tanto a la primera como a la segunda acepción.

exclusivamente desde el punto de vista de su aplicación y de las técnicas que más se ajustan para los mismos fines [...] es una interpretación funcionalista de la educación, en la que ni los sujetos singulares, ni los intereses de las personas concretas tienen cabida (Álvarez Méndez, 2003: 36).

Para el autor, las prácticas de evaluación que se ejercen sólo por medio de exámenes, ocultan la ideología conservadora que pretende mantener las “estructuras institucionales existentes”. Este tipo de evaluación hace énfasis en el estudiante como objeto de enseñanza, prescindiendo del análisis de sus condicionamientos como sujeto de aprendizaje, así “...los problemas de orden social: posibilidad de acceso a la educación, justicia social, estratos de empleo [...] son trasladados a problemas de orden técnico: objetividad, validez, confiabilidad” (Díaz Barriga, 1990: 39).

Esta concepción de evaluación encuentra sus fundamentos teóricos en la ideología tecnocrática, donde las relaciones efectivas de poder obedecen a “una lógica del control de las estructuras...”, (Bobbio, 1983) a la vez que la competencia y la eficiencia se transforman en sus pilares.

Hacia la década de los ‘80, en el marco del proyecto de democratización política y social en Argentina, se introducen modificaciones en la política de evaluación de los aprendizajes guiadas por ese mismo proyecto democratizador y en el contexto de las críticas a la concepción de examen como único instrumento. Se propone la introducción de nuevos aspectos a evaluar, -como el desenvolvimiento del alumno y cambios en la escala de evaluación-, que tienen en cuenta tanto lo numérico como lo conceptual. Durante la vigencia de esos lineamientos, la nota conceptual estuvo al servicio de la numérica, que era la que efectivamente tenía valor para aprobar la asignatura. Coincidimos con Camilloni (1998) en que los cambios en los sistemas de calificación influyen sobre las estrategias de enseñanza de los docentes y de los aprendizajes de los alumnos. En este caso la introducción de “otra escala” posiblemente haya colaborado en el desarrollo de estrategias para ajustarse a la nota numérica, aunque algunos testimonios recogidos en la investigación señalan que finalmente se tradujo en un mero cambio de denominación para las prácticas tradicionales².

Desde la década de los ‘90, en el contexto de políticas restrictivas en el orden político, social, económico y cultural se visualizan cambios que, paradójicamente, interpretamos como un avance pedagógico en la concepción de evaluación. Pasó a ser considerada como parte del proceso de “enseñanza-aprendizaje” y a presentar un carácter integral. Junto con la reforma de la estructura del sistema, se introdujeron nuevos criterios para calificar el desempeño del alumno y se extendieron los períodos de compensación³. Sin embargo es posible inferir, a

2 - Por razones de espacio no desarrollamos aquí las referencias que podrían validar esta afirmación.

3 - La Res. 7574/98 de la Dirección de Cultura y Educación (DGCyE) refiere a la existencia de estos períodos pero no especifica en qué consisten. En un documento posterior se define la compensación como:

partir del contexto neoliberal dominante en ese período, que estas medidas fueron funcionales para el proyecto político de Nueva Derecha, donde la escuela debía dar prioridad a la contención frente a la disgregación social. De esta manera se inicia una tendencia que contribuiría a la “flexibilización” de la evaluación que sería funcional para la mejora de los indicadores de repitencia y abandono.

La normativa de esa década se caracterizó, en diversas áreas, por la introducción de términos propios del campo progresista pero sin explicitar sus fundamentos, con el consiguiente vaciamiento conceptual de su sentido. Así, el *desempeño* como variable para evaluar al estudiante puede interpretarse en el sentido con que Álvarez Méndez (op. cit) se refiere a las reformas de los ‘90: se conciben como alternativa a lo anterior, pero en realidad lo que predomina sigue siendo la nota aunque utilizando denominaciones más integrales.

Identificamos continuidad en el uso del concepto de “desempeño” hasta inicios de los 2000 en que fue adjetivado como “global”⁴ y definido como un criterio a tener en cuenta al calificar. Los profesores entrevistados en el marco de esta investigación, perciben que la evaluación basada en el desempeño podría prestarse a arbitrariedades o a falta de rigurosidad: *“lleva al facilismo, se puede no haber tomado nunca una prueba y calificar a todo el mundo con siete. Además lleva a juicios de valor”* (Prof. de Prácticas del Lenguaje). Para Freitas (2008) los juicios de valor regulan las relaciones entre docentes y alumnos, influyendo sobre los resultados que arrojan las evaluaciones. Para la docente, estos juicios se asocian solo a la evaluación informal, pero también se hacen presentes en las evaluaciones formales, es decir en los trabajos y pruebas que conducen a las notas. Coincidiendo con el autor, estos juicios que parecen invisibles, repercuten en las evaluaciones finales incidiendo en el fracaso o el éxito de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que, desde fines de los ‘80, surge una preocupación recurrente por el fracaso, la repitencia y el abandono escolar, podríamos pensar que el empleo del “desempeño” a partir de los ‘90, habría obedecido a la necesidad de mayor “flexibilización” de la evaluación y a la disminución de las situaciones de fracaso escolar. La implementación de nuevos mecanismos para disminuir el índice de desaprobados y repitentes fue funcional para reflejar la “eficacia” de la nueva estructura del sistema, desde la sanción de la Ley Federal de Educación, en 1993.

Otra de las medidas de esa década orientada a flexibilizar la evaluación fue la instalación de períodos de compensación de los aprendizajes, reemplazando “los programas de recuperación y las jornadas evaluativas”, característicos de los ‘80. Estas últimas consistían en propuestas

“un proceso en el cual se propone al alumno un camino diferente del que ya se ha empleado para promover el logro de las expectativas. Es decir que el proceso de compensación no debe interpretarse como más de lo mismo, sino como caminos alternativos para lograr el aprendizaje esperado” (Dirección de Información y Estadística de la provincia de Buenos Aires, 2002, “El sistema de Evaluación, acreditación, promoción y compensación”, pág. 13/14.)

4 - “Se define como desempeño global de un alumno a la evaluación de todas las actividades desarrolladas por él a solicitud del docente, a lo largo del trimestre y/o año escolar” (Res. 823/03 de la DGCyE).

a cargo del docente, para orientar a los estudiantes que no lograran los requisitos de aprobación, mediante un Programa de Recuperación que comprendía objetivos promocionales, de conocimientos, habilidades y destrezas. En cambio, los periodos de compensación proponían que: “... *no se trata de aumentar la dosis de una propuesta que ya se ha demostrado inadecuada sino de ofrecer una alternativa distinta por la que se procure atender más ajustadamente el estilo de aprendizaje del alumno*” (Ibidem). La propuesta de que los profesores ofrezcan alternativas pedagógicas diversas para adecuarse a las dificultades no fue acompañada por cambios sustanciales en las condiciones organizacionales para que ello pudiera ser logrado.

En documentos posteriores⁵, la *compensación* se asocia a la igualdad de oportunidades, lo que implica que el docente lleve a cabo en este período acciones y estrategias particulares para la promoción de los alumnos, es decir, “... caminos alternativos para lograr el aprendizaje esperado”⁶.

Resulta indiscutible que mantener a los estudiantes en las escuelas es uno de los aspectos que la democratización requiere. Sin embargo, el desplazamiento de la evaluación formal (el examen) hacia nuevos criterios para definir la promoción asociados a la evaluación informal (desempeño del alumno), en el marco del incremento de las instancias de compensación, podrían funcionar como nuevas formas de exclusión. Efectivamente, si bien parece necesario implementar medidas facilitadoras de la retención de los estudiantes en las escuelas, y de esta manera sostener su presencia, como primer paso hacia la inclusión, es necesario alertar acerca de los riesgos de nuevas diferenciaciones si no se logran aprendizajes equivalentes. La tendencia a una evaluación que se presenta como flexible, adecuada a la heterogeneidad del estudiantado, en el marco de las condiciones de trabajo de la escuela secundaria actual puede instalar, al mismo tiempo, los riesgos de generar nuevas desigualdades en el interior de las escuelas. Para Freitas (op. cit.) “van surgiendo senderos de progreso diferenciado” en el interior de las aulas, en la misma escuela y entre escuelas. Al mismo tiempo no puede dejar de admitirse que ello repercute positivamente en las estadísticas y que esto sigue siendo un objetivo perseguido en cualquiera de los períodos de gobierno.

Las políticas vigentes: ¿Incluir, retener o acreditar?

La etapa que se inicia en 2003 plantea la necesidad de la inclusión social y educativa. La Ley de Educación Nacional 26206/06 establece la necesidad de “asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades...” (Art. 80). Luego de tres

5 - Dirección de Información y Estadística de la provincia de Buenos Aires, 2002, “El sistema de Evaluación, acreditación, promoción y compensación”, pág. 13-14.

6 - Dirección de Información y Estadística de la provincia de Buenos Aires, 2002, “El sistema de Evaluación, acreditación, promoción y compensación”, pág. 13-14.

años de sancionada la ley, la obligatoriedad del secundario se ve reforzada con una decisión de política social que involucra directamente el trabajo en las escuelas: el pago de una Asignación Universal por Hijo⁷ que comenzó a regir a partir del 1 de noviembre de 2009 ligada al cumplimiento de la escolaridad y del calendario de vacunación obligatorio⁸.

A partir de lo establecido en la Ley de Educación Nacional, el Consejo Federal de Educación aprueba el Plan de Acción de Evaluación de la Calidad Educativa 2010- 2020 (Res. N° 99/10). Este documento define la calidad de la educación como “una construcción colectiva y una responsabilidad compartida por todos los involucrados en el hecho educativo”. Se establece que el proceso de evaluación deberá ser de carácter formativo y promover la interpretación y comprensión de los resultados, evitando la estigmatización de sujetos e instituciones a través de *rankings*. Se sostiene la necesidad de producir “análisis, recomendaciones y pautas de acción destinadas a promover la planificación y ejecución de mejoras no sólo en los resultados sino también en la racionalidad y la ‘justicia’ de las prácticas educativas” (Anexo, p.1).

Siguiendo las pautas federales, la Ley de Educación Provincial N° 13688/07 establece que el Estado provee, garantiza y supervisa una “educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa” (Art. 5).

Esa preocupación iría más allá de la ampliación del acceso y avanzaría hacia la regulación de la permanencia y acreditación de los estudiantes en la escuela. Estas medidas están acompañadas por diversos de programas federales y provinciales tendientes a promover la finalización del secundario a través de múltiples ofertas⁹. El objetivo común de todos ellos alude a la necesidad de implementar estrategias para la inclusión o a la búsqueda de instrumentos que impidan el abandono escolar. Remiten a que la expansión de la escuela hacia nuevos sectores supone la necesidad de atender las características de la oferta educativa, “...no se trata de ofrecer todo lo mismo que se ofrecía antes a unos pocos, sino [de] desplegar toda la capacidad de innovación [...] para adecuar la oferta educativa a las diversas condiciones de

7 - Decreto 1602/09.

8 - Las consecuencias escolares de esta política merecerían un cuidadoso estudio ya que representa una respuesta política adoptada con el fin de superar la fragmentación social y a partir de un reclamo permanente formulado desde los sectores más progresistas de la sociedad.

9 - Ejemplo de ello son: - Programa Nacional de Inclusión educativa del Ministerio de Educación (ME), para incluir a niños y jóvenes que están fuera de la escuela. Consiste en becas y apoyo financiero a escuelas y organizaciones. - Plan nacional de Becas Estudiantiles del ME, destinado a jóvenes de entre 13 y 19 años que ven amenazada la finalización de los estudios por problemas socio-económicos. - Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela, articula el funcionamiento del Plan Nacional FinEs con el desarrollo de los Centros de Orientación y Apoyo de la DGCyE, para facilitar la inclusión de quienes no han resuelto su escolarización en los tiempos previstos por el sistema educativo. - Todos a estudiar, del ME, destinado a adolescentes que no han ingresado al sistema educativo o lo abandonaron. - Patios abiertos, DGCyE, para la retención y posible recuperación de alumnos a la escuela mediante actividades no formales. - Programa Conectar Igualdad, entre otros.

entrada y de vida de los estudiantes...” (Tenti Fanfani, 2003: 22).

En este mismo sentido, se fundamentan las reformas en el nivel curricular y organizativo. Los Diseños curriculares aprobados en 2009 definen:

una escuela secundaria inclusiva que apele a una visión afirmativa de la juventud y la adolescencia, no como idealización, visión romántica o negación de las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad [...] se piensa para todos los estudiantes que la están transitando, los que la abandonaron y es necesario que regresen, estudien y finalicen sus estudios, aquellos otros [...] que nunca fueron a la escuela secundaria y pensaban que ese no era un lugar para ser ocupado por ellos (Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Pcia. de Bs. As. 2009).

El concepto de inclusión ocupa un lugar destacado en la normativa en la primera década del siglo XXI, así como también en los documentos producidos por organismos internacionales. Tanto el Banco Mundial, como la CEPAL–OCDE, UNESCO y UNICEF han emitido recomendaciones relacionadas con la inclusión educacional. Se la define como:

el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as (UNESCO, 2007: 1).

Esas definiciones elaboradas por la UNESCO son retomadas en las resoluciones federales y provinciales del periodo. Las Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional para la educación secundaria obligatoria (Res. 93/09 CFE) plantean la necesidad de:

ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes. Implica redefinir la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria. Resulta indispensable, por tanto, revisar las regulaciones que determinan la inclusión o la exclusión, la continuidad o la discontinuidad de los adolescentes y jóvenes en las escuelas.

En el mismo documento, la UNESCO diferencia entre la “política de inclusión” de los ‘90 y la iniciada en 2003 en nuestro país¹⁰. Mientras que el primer periodo se centró en políticas focalizadas a través del Plan Social Educativo, orientado a la mejora de infraestructura escolar y a becas a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, a partir de 2003 las acciones focalizadas continuaron pero no constituyen el único plan de acción.

El estado se constituye como responsable y garante de la inclusión. [...] No obstante, pueden hacerse varias observaciones que distinguen a las políticas focalizadas del periodo actual respecto del anterior. En primer lugar, la intervención no se dirige únicamente a la escuela, se incluye a la comunidad. En segundo lugar, puede observarse una mayor preponderancia del componente pedagógico, además de los aspectos materiales (p. 24).

Esa mayor preponderancia del componente pedagógico nos permite considerar que las intervenciones sobre la evaluación de los aprendizajes constituyen una política del Estado (nacional y provincial) dirigida al logro de la permanencia en la escuela. Sin embargo, al no haber resuelto aspectos centrales del puesto de trabajo de los docentes ni de la organización de la escuela secundaria, recae en los profesores la ejecución de esa garantía.

La CEPAL y la OCDE (2011) sostienen que en América Latina, “la tarea primordial para la región consiste en aprovechar el potencial de la educación como instrumento de igualdad de oportunidades, inclusión social y conformación de capital humano capacitado”. También el Banco Mundial (2011) se pronuncia, en su “Estrategia 2020 para el sector educativo”, por atender al “desafío de mejorar la calidad de la educación y acelerar el aprendizaje”, al tiempo que revaloriza “lo que aprendan las personas dentro y fuera de la escuela desde el preescolar hasta el mercado laboral”. Promueve “incrementar su apoyo para la expansión y la democratización de la educación secundaria de alta calidad, junto con el apoyo continuado a la prestación universal de una educación primaria y básica de alta calidad” (Banco Mundial, 2007:29)¹¹.

10 - La UNESCO junto con la OIE desarrollaron en 2007 un “Taller Regional Preparatorio Sobre Educación Inclusiva” en el que analizan la situación de inclusión educativa en el sistema público y privado, en todas las modalidades y las políticas de inclusión social en la Argentina.

11 - Estos postulados se encuentran muy alejados de las recomendaciones emitidas por el mismo organismo en la década del ‘90. En 1991 el Banco recomendaba que los gobiernos sostuvieran únicamente la Educación Básica por ser la que “posee la más alta tasa de retorno”, lo que en Argentina se tradujo como Educación General Básica a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, ya que “... contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud” (Banco Mundial, 1991: 1). Proponía que el gasto público y la consecuente oferta de préstamos a los gobiernos nacionales se orientaran hacia este nivel, con el argumento neoliberal de que el subsidio público a la enseñanza secundaria y superior beneficiaría a los ricos.

No es novedoso señalar el interés implícito de estos enfoques por abonar la inclusión socio-educativa como condición necesaria para mantener la gobernabilidad del sistema global. En este sentido Fontes (1996) sostiene que la inclusión asegura la sobrevivencia del sistema al someter y disciplinar la fuerza de trabajo. Los excluidos del proyecto se constituyen en una amenaza para éste, por lo que al ser incluidos, por ejemplo en los servicios sociales como la educación, se convierten en colaboradores de los mecanismos de consenso (Wanderley Neves, 2005).

Si bien los organismos internacionales parecen reconocer el valor de las condiciones materiales del trabajo del profesor¹², lo hacen desde el nivel de satisfacción de los docentes con su labor y su responsabilidad con los resultados: “sin buenos docentes, apropiados de su rol, satisfechos con su labor, responsables de los resultados educativos de sus estudiantes, no será posible cumplir con las metas de Educación para Todos”. (OREALC/UNESCO, 2005: 13).

En este marco, los regímenes tradicionales de evaluación, promoción y acreditación de los aprendizajes son puestos en cuestionamiento por los organismos nacionales a partir de su incidencia sobre el abandono y el fracaso escolar. Se considera que:

repetir [de curso] no constituye verdaderamente una nueva oportunidad para aprender. Los estudiantes que re-cursan frecuentemente desaprueban incluso asignaturas que ya habían aprobado el año anterior. Es sabido que el fenómeno de la repitencia, producido en forma reiterada, conduce al abandono escolar, sobre todo en los estudiantes que pertenecen a sectores socialmente vulnerables de la población (Res. 93/09 CFE).

En la provincia de Buenos Aires se plantea la necesidad de “... generar acciones institucionales colectivas tendientes a evitar las situaciones de no promoción del estudiante, [...] lo que incluye pautas para las alternativas de escolarización vinculadas a los requerimientos de los estudiantes con trayectorias discontinuas...” (Res. 587/11 DGCyE). “La escuela secundaria actual propone una única trayectoria. Quienes no la transiten ‘con éxito’ tienen que rehacerla, repetirla o rendir en condición de libres, lo que constituye una alternativa difícil de sostener para los alumnos y sus familias” (Res. 93/09 CFE). Ambos documentos adoptan una postura crítica hacia esos efectos de la evaluación que crean las jerarquías de excelencia que decidirán el progreso de las trayectorias educativas, su éxito o fracaso.

El éxito y el fracaso escolar resultan del juicio diferencial que la organización escolar elabora acerca de sus alumnos, sobre la base de jerar-

12 - El documento de OREALC/UNESCO, (2005) recapitula algunos aspectos que inciden en las condiciones materiales de trabajo en Argentina: material de trabajo, infraestructura y exigencias ergonómicas en el trabajo del docente.

quías de excelencias establecidas, en momentos de la trayectoria que ella elige y según procedimientos de evaluación que le pertenecen [...] se llevan a cabo sutilmente a través de comparaciones intuitivas que adquieren un carácter dogmático e incuestionable (Perrenoud, 1997: 34).

La Circular Técnica N° 1/06 de la DGCyE sostiene que “la escuela fabrica una realidad nueva que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación”.

En la extensa producción teórica en torno de la evaluación de los aprendizajes, diversos autores coinciden en el reconocimiento de dos lógicas principales. Por un lado, aquella al servicio de la “selección”, asociada a la fabricación de jerarquías que rigen el éxito o el fracaso escolar. Su función principal es certificar los conocimientos adquiridos ante terceros. Por el otro, la evaluación se encontraría al servicio de los aprendizajes brindando información sobre los conocimientos de los alumnos y aquellos elementos capaces de incidir sobre la práctica de la enseñanza. Desde el texto de la normativa, sería la segunda acepción la que se propone para llevar adelante la inclusión en la escuela secundaria.

La crítica a la lógica de la “selección” se hace presente en la normativa provincial vigente, aludiendo a la necesidad de revisar la evaluación, la arbitrariedad que encierra y cómo ésta atenta contra la igualdad de oportunidades. Se afirma que sobre la evaluación pesa la contradicción de “... sostener que todos los alumnos son considerados fundamentalmente iguales, al tiempo que deben participar de una serie de pruebas [...] que los vuelven desiguales y, en algunos casos, esta asignación tiene un impacto muy alto pues se traduce en fracaso escolar” (Circular Técnica N° 01/06 DGCyE). Por el contrario, la evaluación puede ser entendida como:

un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación como parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje. Este encuadre tiene por finalidad una comprensión crítica de dichos procesos para orientarlos hacia su mejora. Es por lo tanto, una cuestión de orden pedagógico (Res. 93/09 CFE).

Al igual que sucedía en los ‘90, las políticas recientes retoman conceptos provenientes de la teoría crítica, de esta manera el fracaso escolar es concebido como resultado de diferentes variables, siendo los factores endógenos del sistema educativo los que hoy se ponen en cuestionamiento: los formatos de evaluación, promoción y acreditación de la escuela. Si bien centran el interés en las variables que involucran al sistema educativo y esto puede ser considerado un avance en relación con lo acontecido en décadas anteriores, parece insufi-

ciente responsabilizar solo al modelo homogeneizador característico de la escuela secundaria. En efecto, las propuestas de diversificación de los formatos escolares (Res. 93/09 CFE) deberían ir acompañadas con cambios en las situaciones estructurales de desigualdad socio-educativa, de lo contrario se convertirían, como sostiene Baquero (2002), en otro mecanismo de segregación que refuerza la fragmentación social.

La evaluación y el trabajo de evaluar

La normativa provincial posterior a la Ley de Educación Nacional continúa promoviendo el carácter “integral” de la evaluación, pero deja de lado el desempeño del alumno como criterio para calificar, a la vez que reduce los períodos de compensación y apoyo. Si bien esto podría significar un distanciamiento de la tendencia “flexibilizadora” de la evaluación, ésta aún parece persistir bajo otras modalidades, y adquiriendo otro carácter que afectaría varios aspectos de la organización escolar. Algunas de esas modalidades son:

✓ El reemplazo de la *compensación por períodos de orientación y apoyo* y la introducción de *comisiones evaluadoras*. En esos períodos se desarrollarán actividades “... en función de los acuerdos que se establezcan entre el profesor y los estudiantes para asegurar los mayores y mejores logros de los aprendizajes” (Res. 587/11 de la DGCyE). Es una semana en la que se espera que el profesor y los estudiantes puedan reunirse para aclarar dudas sobre los contenidos enseñados.

Las *comisiones evaluadoras*¹³ constituyen instancias posteriores en las que los estudiantes pueden “acreditar los aprendizajes”. Los docentes entrevistados plantean que estas instancias formuladas para ofrecer más oportunidades de enseñanza no se hacen efectivas: “*hay periodos de orientación y apoyo pero ni existen, los chicos no vienen*” (Prof. Cs. Económicas). La falta de concurrencia de los estudiantes debería ser un llamado de atención para pensar en las limitaciones, tanto de los sectores que requieren apoyo pedagógico, cuanto de las posibilidades que ofrece la escuela, que estarían impidiendo el aprovechamiento de estos espacios.

✓ La creación de *Comisiones Evaluadoras Adicionales*, también llamada la “*tercera oportunidad*” destinada a que: “los estudiantes que al momento del inicio del ciclo escolar, después de las Comisiones Evaluadoras correspondientes [...] al segundo período adeuden materias/talleres/módulos y no hayan promovido al año inmediato superior, podrán solicitar en una sola y única de ellas, una Comisión Evaluadora adicional...” (Ibidem).

Los profesores consideran que las comisiones adicionales son “*una posibilidad de la posibilidad*”. Identifican a estos instrumentos como flexibilizadores de la evaluación “*para que aprueben y pasen [...] para que no repitan [...] pero no para mejorar el aprendizaje*”.

13 - “Estarán constituidas por dos profesores del cuerpo docente del respectivo establecimiento El presidente debe ser el profesor de la asignatura y el vocal, profesor de la misma materia o de materias afines” (Ibidem).

Las consecuencias de la implementación de nuevos formatos para evaluar y el riesgo de alterar sus fines hacia una baja de la exigencia de los aprendizajes son identificados con claridad por el funcionario responsable de la evaluación de la calidad en la Provincia:

la política de secundaria comenzó a tocar algunas cuestiones de la gramática institucional pero hay que ver qué significa eso para las personas y si no es interpretado como una devaluación, una baja de exigencia, esas cosas también circulan y por eso creo que debe hacerse algo combinado con el trabajo en el aula y la reflexión sobre ese trabajo. (Funcionario de la Dirección de Prospectiva e Investigación de la DGCyE).

✓ El *Cómputo de Inasistencias por materia*, establecido en el Régimen Académico de 2011, establece que si el estudiante hubiera excedido la cantidad de inasistencias institucionales permitidas, se computarán las inasistencias por materias al finalizar el ciclo lectivo. Estas no podrán exceder el 15% de las clases efectivamente dictadas en el año. El estudiante que se excediera en este porcentaje deberá rendir cada una de las materias en las que se hallare en esa situación (Ibidem).

Entendemos que estas medidas parecerían acercar las reglas de juego de la escuela secundaria a las que rigen para el nivel superior. Proponen contemplar tiempos e instancias flexibles, como las estipuladas para estudiantes adultos que reparten su tiempo entre el estudio y el trabajo. Sin embargo, los testimonios muestran que estas modalidades de evaluación pueden llevar a que la única finalidad de la inclusión sea retener a los estudiantes. Se refuerza así la potencialidad diferenciadora de la escuela porque se alivianan las exigencias en el marco del incremento del credencialismo para el acceso al mercado laboral.

A pesar de las nuevas modalidades para evaluar instaladas por la normativa, de la información recogida en las escuelas se desprende que persisten prácticas de décadas anteriores. Efectivamente, los docentes reconocen como esenciales las tareas que remiten a lo burocrático de la evaluación, como por ejemplo la cantidad de notas necesarias para calificar. La dimensión de lo administrativo sigue ocupando un lugar central al momento de evaluar de modo que, más allá de lo prescripto, las diversas lecturas e interpretaciones del texto político son recreadas en contexto de la práctica.

La referencia al carácter burocrático de la evaluación por parte de los docentes remite al papel central de lo burocrático en la escuela según el cual se requiere de pasos formales para el registro y control de los procesos. Coincidimos con Morgenstern y Finkel (2005) en que:

se genera una burocracia que tiene que justificarse a sí misma para desarrollar instrumentos, pruebas y controles que permitan evaluar la enseñanza y al docente. Se profesionalizan nuevas funciones... se desata una manía evaluadora que se lleva entre un 20 y un 30% del tiempo de trabajo real del docente (p. 14).

En cuanto a cómo se concibe la evaluación en la práctica del aula, gran parte de los entrevistados plantea la necesidad de “una evaluación continua”, “referida a todo aquello que los alumnos hacen en el aula”, “la evaluación en proceso, que tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes”. Estos testimonios coinciden con los postulados oficiales sobre la evaluación como “herramienta del conocimiento” que, entre otras cuestiones, brinda elementos para reflexionar sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se advierte una perspectiva que iría más allá de la recolección de información mediante exámenes con el objeto de calificar para acreditar, y se avanzaría hacia la búsqueda de:

información a través de diferentes procedimientos [...] analizar los datos para obtener conocimientos [...] producir conclusiones [...] implica tomar decisiones sobre las prácticas de enseñanza [...] comunicar a los involucrados el conocimiento producido [...] será una instancia de encuentro entre el evaluador y el evaluado, dicha información permitirá al evaluado reorientar sus aprendizajes, y al evaluador mejorar la propuesta de enseñanza, sus estrategias didácticas (Disp. n° 06/07 de la DGCE: 6).

Si bien se ha progresado en la idea de que no es sólo el examen el único instrumento para evaluar y en la necesidad de procesos reflexivos, el rastreo empírico muestra que sigue predominando, tal como señalábamos, la concepción de evaluación como requisito burocrático-administrativo, lo que no aporta información para comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Evaluar y calificar son dos procesos diferentes, mientras que:

la evaluación trata de comprender y de reflexionar a partir de la información que obtiene, la calificación trata de reducir a una expresión cuantificable los resultados de un proceso [...], es una creación (invención) humana para “controlar” el saber y justificar la asignación de un valor cuantificable exclusivamente a partir del cual se asigna un número de orden dentro de un conjunto (Alvarez Mendez, 2003: 179).

La asimilación entre evaluación y calificación pretende ser reorientada por la DGCE en un reciente documento que expresa:

La evaluación orienta permanentemente el proceso de aprendizaje, informándolo de su trayectoria, necesita de un equilibrio entre la determinación del instrumento y contenidos de la evaluación y la regulación de los aprendizajes [...]. Las calificaciones expresan una síntesis del juicio valorativo de quienes la sociedad ha instituido como

responsables, y permiten tomar múltiples decisiones: ratificar o rectificar el curso de la enseñanza, ratificar o rectificar el curso de los aprendizajes, acreditar, promover o no una materia o un año escolar¹⁴.

El documento enfatiza la responsabilidad social del profesor cuando debe evaluar pero, al mismo tiempo, plantea la contracara del enfoque cualitativo sobre evaluación. Propone un seguimiento exhaustivo extra-institucional sobre los índices cuantitativos del comportamiento de la matrícula por parte de supervisores y directores durante el año escolar, señalando numerosas tareas de control. Así, en el mismo documento destinado a la mejora de los resultados de aprendizaje, confluyen orientaciones cualitativas para calificar y controles estadísticos que deben incluir estrategias y propuestas para la mejora cuantitativa. El efecto de estas regulaciones llevó, simultáneamente, al incremento de la presencia de supervisores en las escuelas controlando los *“altos niveles de desaprobados”*, *ejerciendo presión sobre el trabajo de los docentes para obtener “buenos” resultados, originando una nueva “carga administrativa en la que hay que llenar planillas individuales con cada alumno...”* (Prof. de Cs. Sociales).

El fortalecimiento de los canales de supervisión en las escuelas y su vínculo con la política de evaluación de los aprendizajes también es un punto recomendado por organismos internacionales. UNICEF (2010) al proponer la autoevaluación institucional como herramienta central para la mejora de las prácticas educativas, alude a la complementariedad entre la autoevaluación escolar y los niveles de supervisión ya que *“...constituyen un punto de retroalimentación de conocimiento e integración interna de la escuela, y externa a ella con los niveles técnicos y políticos, que en el nivel secundario, se hace imprescindible”* (p. 113). A la vez argumenta que es necesario *“fortalecer fuertemente el nivel de supervisión, tanto desde su misión –que quizás deba ser actualizada en función de las nuevas metas de la educación secundaria– como así también en el número de funcionarios”* (p. 114).

La finalidad de controlar la exclusión de la escuela secundaria a través de los indicadores estadísticos devela en qué medida la problemática de la inclusión se dirime más por lo cuantitativo y recarga burocráticamente el trabajo del profesor.

Autonomía, evaluación cualitativa y control cuantitativo

En la normativa emitida desde la década de los ‘90 hasta la actualidad se reitera la necesidad de arribar a acuerdos institucionales para la mejora de los procesos de enseñanza y evaluación, poniendo el énfasis en la participación de los docentes como elemento central para el logro de esos objetivos.

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

Las Instituciones educativas necesariamente deben acordar sobre los aspectos más importantes de la tarea pedagógica, [...] resulta necesario pensar, diseñar y dejar asentado en documentos escritos todos los conceptos y acciones que surjan de este trabajo conjunto. Lejos de la burocratización del trabajo pedagógico, se encuentra la necesidad de sostener acciones coherentes y esta es una actividad permanente, de avances y retrocesos, donde la revisión de lo actuado se convierte en una estrategia importante (Circ. N° 01/06 DGCyE).

La Pcia. de Buenos Aires requiere la puesta en práctica de un plan institucional de evaluación, resultado de acuerdos colectivos.

Es necesario pensar el Plan Institucional de evaluación como un diseño de estructura flexible producto de acuerdos y negociaciones de sentido, evitando una visión atomística donde cada profesor aporta su perspectiva sin interacción con las demás. Se espera, entonces, que sea el resultado provisorio, pero no ambiguo, de un proceso de negociación de significados y posturas. La escuela debería poder organizar un documento escrito que reúna la síntesis de las definiciones institucionales y opere como marco de la acción evaluativa (Circ. N° 02/06 DGCyE).

Desde esta perspectiva se apuesta al trabajo de docentes autónomos, partícipes de la puesta en práctica de proyectos que incidirían en la mejora de las condiciones del aprendizaje y de la cotidianeidad institucional. El texto normativo se refiere a la creación de espacios que promuevan “el trabajo colectivo de los educadores [...] de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad” (Res. N° 93/09 CFE). Sin embargo, el análisis de la información empírica muestra que el énfasis en la elaboración de planes institucionales no es acompañado con los espacios y tiempos adecuados para posibilitar el encuentro y el debate entre profesores, directivos y demás actores involucrados en esos procesos. Al mismo tiempo, las pautas flexibilizadoras tendientes a la inclusión son las que efectivamente se han implementado y especialmente aquellas controladas por los niveles de supervisión.

Desde diversos enfoques se consideran las condiciones materiales del trabajo del docente como una variable clave en la calidad educativa. Sin embargo, las características organizativas y curriculares de la educación secundaria hacen difícil el logro de espacios para el diálogo y encuentro entre docentes. La conocida figura de “profesor taxi”, que debe repartir sus horas de clase entre varias escuelas, atenta seriamente contra la posibilidad de compartir reflexio-

nes y de generar espacios de cooperación y desarrollo pedagógico¹⁵. En relación con este tema, la Ley de Educación Nacional estableció, en 2006, que el “Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen [...] la discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución” (Art. 32, inc. d). En la provincia de Buenos Aires no se ha avanzado en ese sentido.

Es razonable reconocer que el cambio en la designación de profesores tendiente a la concentración de horas y cargos requiere de una compleja ingeniería organizativa que involucra a sindicatos (ya que, en muchos casos, podría afectar derechos laborales adquiridos), a autoridades educativas jurisdiccionales y escuelas. También debemos admitir que el acceso de los profesores al sistema educativo y la elección de escuelas para desempeñarse dependen de múltiples factores, no siempre controlables o predecibles. Sin embargo, sin la modificación de los rasgos tradicionales del trabajo del profesor de la escuela secundaria, las apelaciones a la autonomía estarían asociadas a las características que adquirieron en la década de los ‘90: la autonomía impulsada desde el Estado, establecida desde lo discursivo y convertida en el traspaso de responsabilidades, sin la creación de condiciones mínimas para que pueda ser lograda.

La autonomía, como construcción basada en el diálogo y la colaboración, es lo que se propone desde el texto político para la evaluación de los aprendizajes, pero ello no se evidencia en las características materiales que adquiere el trabajo de los docentes, lo que permitiría pensar en la imposibilidad de desarrollar el trabajo con el “otro” a pesar de su prescripción. De esta manera, como señala Hargreaves (1996) se haría presente una colegialidad artificial a partir de la cual se crean “sistemas preparados para delegar en los docentes la responsabilidad colectiva y compartida de la implementación, mientras (los administradores) asumen la responsabilidad cada vez más centralizada del desarrollo e imposición de objetivos a través del currículo y de las ordenes relativas a la evaluación” (p. 234). Lejos estaría esto de la promoción de una cultura de colaboración basada en la espontaneidad, orientada al desarrollo de los docentes y omnipresente en el tiempo y el espacio, sin la necesidad de estar estrictamente regulada (op. cit.).

Respecto del Plan Institucional de Evaluación, la normativa provincial¹⁶ detalla pormenorizadamente cada uno de los aspectos a considerar para su elaboración. Plantea una autonomía ambigua ya que por un lado:

15 - La información proveniente de las entrevistas revela un aspecto típico del trabajo de los docentes en el conurbano bonaerense. Varios profesores se desempeñan hasta en tres turnos en escuelas de entre 800 y 1000 alumnos. Uno de ellos tenía 400 alumnos a su cargo repartidos entre 7 escuelas. En esas condiciones, todos afirman desconocer cómo evalúan sus colegas y no conciben posibilidades materiales de intercambio alguno.

16 - Documento de trabajo “Calificaciones escolares: Una perspectiva de análisis para la mejora de los resultados de aprendizajes de nuestros alumnos”, DGCyE, Junio/ 2012.

está proponiendo la implicación y la creatividad del profesorado en la innovación de la educación [aunque] la auténtica iniciativa de esta nueva manera de entender la mejora educativa vuelve a estar en manos de expertos y políticos, quienes ahora diseñan otro tipo de influencia [...]. Si antes se trataba de introducir productos acabados [...] ahora se tiende a introducir las estrategias y procesos que se espera que conduzcan a los docentes a elaborar sus propios productos (Contreras, 1997: 180).

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.

El Estado garantiza así la obligatoriedad del nivel secundario a partir de propuestas de flexibilización de los formatos tradicionales de la escuela (régimen de asistencia, de evaluación, promoción y acreditación), pero no avanza en la adecuación del régimen de trabajo de los profesores, de modo que recae en la escuela la responsabilidad por una educación de calidad para la heterogénea población que asiste. Se produce así la delegación de los conflictos en el nivel institucional, proceso característico de las reformas implementadas en la década de los '90. Los docentes incrementan sus responsabilidades a través de la puesta en marcha de mecanismos orientados por el carácter cualitativo de la evaluación de los aprendizajes para la compensación de las desigualdades y a la vez se ponen en práctica mayor cantidad de regulaciones y controles del Estado sobre los resultados cuantitativos. "Las reformas se presentan como un proceso de mayor autonomía mientras que al mismo tiempo aumenta la regulación técnica, la burocracia y el poder de los equipos directivos" (op. cit.: 192). Siguiendo los conceptos de Weiler (1995), la descentralización de las responsabilidades en las escuelas actúa como formas de "legitimación compensatoria".

Tal como fue señalado, en Junio de 2012 la DGCyE emitió un documento que establecía un incremento notable de las instancias de control y supervisión de los resultados de la práctica de evaluación de los aprendizajes por parte de directivos e inspectores, fundamentando esa mayor presencia en la responsabilidad compartida de todos los agentes educativos. Si bien la tarea compartida podría incidir positivamente en la práctica y el trabajo en conjunto podría permitir el desarrollo de estrategias favorecedoras del aprendizaje, al mismo tiempo se corre el riesgo del incremento de la burocratización, ya que los docentes deben rendir cuentas permanentemente de las actividades que desarrollan en torno a (y a partir de) la evaluación. Se intensifica y burocratiza así el trabajo del docente en el delicado contexto de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

La Res. 587/11 de la DGCyE establece que:

Será responsabilidad del equipo a cargo de la materia comunicar por escrito a los estudiantes y a los adultos responsables: las expectati-

vas de logro, objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares prescriptos, las modalidades e instancias de evaluación, la bibliografía para el estudiante, así como cualquier otro elemento que crea conveniente para el mejor desempeño escolar de los estudiantes.

La información sobre la enseñanza y sobre la evaluación pasa a ocupar un lugar importante en el tiempo del trabajo real del docente. La información es fundamental para participar, pero los actores involucrados tienen que asumir como propio el derecho a incidir sobre lo escolar; y la institución educativa debe concebir y permitir este tipo de incidencia. Podríamos pensar que la obligación de informar a los padres, concebida como “participación” puede tener otras consecuencias. Si por un lado, haría partícipes a los padres de los procesos educativos, por el otro, puede delegarse en ellos parte de las responsabilidades por los logros o fracasos obtenidos.

El docente va compartiendo con otros, de esta manera, el lugar de “única autoridad” en la decisión sobre las trayectorias educativas de los estudiantes, ya no es el único que decide sobre la promoción. La puesta en práctica de mecanismos de control por parte de directivos, inspectores, y de los propios padres (que deben ser informados permanentemente sobre la trayectoria escolar), puede representar una importante limitación para la toma de decisiones autónomas por parte de los docentes.

Existiría entonces una concepción contradictoria en la búsqueda de la inclusión por parte de los planteos oficiales, pues por un lado se refieren a la necesidad de docentes creativos que lleven adelante propuestas para mejorar la calidad educativa, pero por el otro, las mismas deben estar encuadradas en marcos preestablecidos y sometidas a crecientes instancias de control sobre sus resultados.

Algunas notas finales

Los cambios en las concepciones sobre evaluación que propone la normativa implican, para el docente, una forma distinta de asumir sus prácticas en un contexto de mayor complejidad pedagógica e institucional marcado por la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Si bien es posible coincidir con los enfoques teóricos oficiales para la superación de las prácticas de evaluar, advertimos y nos preguntamos si los profesores del nivel secundario poseen tanto las herramientas metodológicas como las condiciones materiales necesarias para su concreción o si la normativa se les impone y deben afrontar cambios radicales sin acompañamiento específico ni posibilidades de reflexión sobre los procesos.

Del trabajo empírico de nuestra investigación se desprende cierto desconocimiento de los fundamentos de los cambios por gran parte de los profesores, así como de las características que esos cambios asumirán en la práctica. Si bien llegan a las escuelas documentos de trabajo, circulares que explicitan los rasgos que adquieren las nuevas medidas, existiría cierta “ajenidad” (Celman, 2004) de los docentes hacia la complejidad de la tarea requerida y lo

“nuevo” que se espera de ellos. Probablemente las expectativas sobre evaluación no sean identificadas como propias, sino impuestas desde instancias superiores y, en ese sentido predomina la burocratización de los procesos. La falta de consulta a los profesores sobre aquello que es inherente a los fines de su trabajo, como es la finalidad de la práctica de evaluación, es una característica persistente en las políticas educativas en Argentina.

No quedan dudas de que la democratización de la escuela secundaria exige un compromiso político-pedagógico con el desarrollo de prácticas que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dentro de ellas, la práctica de evaluación requiere de la concreción material de espacios, tiempos institucionales y formación adecuada que -al mismo tiempo- permita a los profesores desarrollar ese compromiso.

Lo contrario, el intento de incluir a los estudiantes sin las condiciones institucionales mínimas, está mostrando las limitaciones para enseñar, para aprender y para convertir a la evaluación de los aprendizajes en algo más que en el acto administrativo de acreditar.

Bibliografía

- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (2003) *La evaluación a examen, ensayos y críticas*, Madrid, Miño y Dávila
- BOBBIO, N. (1983) *Diccionario de Política*, México, Siglo XXI.
- BALL, S. (1997) *Education Reform. A critical and post-structural approach*, London, University Press.
- _____ (2002) “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica”, en *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Fac. Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Narvaja Editor. Año 2 N° 2 y 3.
- BAQUERO R. y OTROS (2002) Fracaso escolar, educabilidad y diversidad en: *El fracaso escolar en cuestión*, Col. Ensayos y Experiencias, Bs. As. Ed. Novedades Educativas.
- CAMILLONI A. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- CELMAN S. (2004) “La evaluación democrática. Remando contra la corriente”, *Revista Voces*, Vol. VIII, N° 5, Marzo 2004, p. 15-32.
- CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado*, Madrid, Ediciones Morata.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1990) *Currículo y evaluación escolar*. Bs. As., Aique Grupo Editor.
- FONTES, V. (1996) “Capitalismo exclusões e inclusão forçada”, *Tempo*, Vol. II, N°3, p. 34-58.
- FREITAS, L. C. DE (2008) “Nas trilhas da exclusão: guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escola”. *Rev. Propuesta Educativa*, Vol. 17 N°29, Jun/2008, p. 19-30.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.
- MIRANDA, E. (2012) Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política, en MIRANDA, E. y NEWTON, B. (Ed.) *Repensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil*, Córdoba, EFYH, Editorial de la FFYH, Universidad Nacional de Córdoba.
- MORGENSTERN, S. y FINKEL, L. (2005) “La profesión docente y el conocimiento. La contradicción entre las demandas de la sociedad del conocimiento y la degradación de la profesión”. *Revista Argentina de Educación*, Vol. XXI, N° 29, Diciembre de 2005, p. 7-25.

- PEREZ GOMEZ, Á. (1999) Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa en AAVV *Volver a Pensar la Educación, Volúmen II, Prácticas y discursos educativos*, Madrid, Morata.
- PERRENOUD, P. (1997) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*, Buenos Aires, Colihue.
- TENTI FANFANI, E. (2003) *Educación para todos, los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Grupo editor Altamira.
- WANDERLEY NEVES, L. (2005) *A nova pedagogia da hegemonia, estratégias do capital para educar o consenso*, São Paulo, Xamá VM Editora e Gráfica Ltda.
- WEILER, H. (1996) Enfoques comparados en descentralización educativa, en PEREYRA y OTROS (comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

Normativa consultada

- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Resolución N° 117/99.
_____, Documento para la concertación, serie A N° 22, 1999.
_____, Resolución N° 79/09.
_____, Resolución N° 93/09.
_____, Resolución N° 103/10.
_____, Resolución N° 174/12.
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA, TÉCNICA Y AGRARIA BONAERENSE, Disp. N° 4/9.
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Resolución N° 7574/98.
_____, Resolución N° 823/03.
_____, Circular Técnica N° 01/05.
_____, Circular Técnica N° 01/06.
_____, Circular Técnica N° 02/06.
_____, Disposición N° 06/07.
_____, Documento de trabajo: “Hacia la escuela secundaria obligatoria”, Jornadas Institucionales, Junio de 2007.
_____, Resolución 3828/09, Diseño curricular para la Educación Secundaria.
_____, Resolución N° 587/11.
_____, Documento de trabajo: “Calificaciones escolares: una perspectiva de análisis para la mejora de los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos”, Junio de 2012.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 26206/06.
LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL 13688/07.

Documentos consultados

BANCO MUNDIAL (1991) Educación primaria, Washington DC.

_____ (2007) Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación Secundaria, Acceso 20/12/2012.

_____ (2011) Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de educación 2020 del Grupo del BM, Acceso 26/6/2012.

CEPAL – OCDE(2012) Perspectivas económicas de América Latina 2012. Transformación del Estado para el Desarrollo. OECD. Acceso 8/7/2012.

UNESCO (2007) La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina, Regiones Andinas y Cono Sur. Bs. As. Argentina, Acceso 19/12/2012.

UNICEF (2010) Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo, Acceso 20/12/2012.

María Rosa Misuraca: Lic. en Cs. de la Educación y Magister en Política y Gestión de la Educación, UNLu. Profesora Adjunta Depto. de Educación UNLu.
mariarosamisuraca@fibertel.com.ar

Sonia Szilak: Licenciada y Profesora en Cs. de la Educación UNLu. Becaria de Investigación Iniciación, UNLu, Ayudante de Primera Depto. de Educación, UNLu. soniaszilak@gmail.com