

1ª edição: 2012

Capa:

Gustavo Azevedo Zimmer

Projeto Gráfico e Diagramação:

Imprensa Universitária
Universidade Federal de Santa Catarina

Apoio:

Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social
Universidade Federal de Santa Catarina

Catálogo na Fonte elaborada pela DECTI da Biblioteca Central da UFSC

T758 Trabalho e a formação do professor de educação básica no MERCOSUL / Cone Sul / Augusto Nivaldo Silva Triviños, Carla Cristina Dutra Búrigo, Elizete Aparecida De Marco, Jussara Gue Martini, organizadores. – Florianópolis : [s. n.], 2012.
273 p. : tabs., plantas

1. Professores – Formação – Países do Mercosul.
2. Ensino Fundamental – Países do Mercosul. I. Triviños, Augusto Nivaldo Silva. II. Búrigo, Carla Cristina Dutra.
- III. Marco, Elizete Aparecida De. IV. Martini, Jussara Gue.

CDU: 371.13

ISBN 978-85-62946-16-5

AGRADECIMENTO

O XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/ CON SUL, realizado em Florianópolis/Santa Catarina/Brasil em novembro de 2010, 1 Universidade Federal de Santa Catarina, contou com a colaboração das seguintes instituições:

Universidade Federal de Santa Catarina

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Universidade de Caxias do Sul

Universidade de Santa Cruz do Sul

Universidade do Estado de Santa Catarina

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

PARTE I - TRABALHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O TRABALHO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MERCOSUL/ CONE SUL	7
Acacia Zeneida Kuenzer	
ASPECTOS ECONÔMICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS NA EXPERIÊNCIA DE CLASSE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	20
Anezia Viero, Janes Teresinha Fraga Siqueira, Moacir Viegas, Sonia Ribas de Souza Soares	
O TRABALHO, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO	32
Carla Cristina Dutra Búrigo	
DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE	46
Carmen Lucia Bezerra Machado, Paulo Ricardo Santos Nunes	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PROCESSO DE TRABALHO NOS NÚCLEOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (NTE)	58
Elisa Maria Quartiero	
EDUCACIÓN – TRABAJO – DIGNIDAD: PRÁCTICA DOCENTE EXTRAMUROS UNIVERSITARIOS – ACCIONES EN EDUCACIÓN BÁSICA	71
María Inés Copello	
LA TENSION ENTRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS LABORALES	85
Raúl Armando Menghini	
A PARCERIA ENTRE SISTEMAS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO E O INSTITUTO AYRTON SENNA: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	98
Vera Maria Vidal Peroni	

PARTE II - DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ: O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PERSPECTIVAS DOCENTES E DISCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	113
Cíntia Müller Angulski, Astrid Baecker Avila	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-RS	125
Jane Liberalleso Pereira, Augusto Nivaldo Silva Triviños	
PÓS-GRADUAÇÃO NA IBERO-AMÉRICA CONFLITO DE TEMPORALIDADES E EMBATES TRADIÇÃO X MODERNIDADE	137
Lucídio Bianchetti	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NERVURA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MERCOSUL/ CONESUL	150
Magda Maria Colao	
PROGRAMAS NACIONALES PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD, LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN: EL PAPEL ASIGNADO A LOS PROFESORES	164
María Betania Oreja Cerruti	
LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	176
María Rosa Misuraca	
LA FORMACIÓN DEL UNIVERSTARJO. OTRA UNIVERSIDAD ES POSIBLE	188
Martin Rodriguez Rojo	
EDUCACION BASICA, REVOLUCION BOLIVARIANA Y CONTEXTO DEL MERCOSUR: DEBATES Y PERSPECTIVAS	203
Ovidio Andrés Charles Van Glover	
LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ERA BICENTENARIA: REFLEXIONES Y APROXIMACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA CIUDADANÍA	216
Paulina Villasmil Socorro	

LA EDUCACIÓN BÁSICA VENEZOLANA: REFLEXIONES EN TORNO A SU DESARROLLO Y CONTEXTO JURÍDICO Y POLÍTICO ACTUAL	228
Samuel H. Carvajal Ruiz, Carmen Victoria Martínez Galindo	
EL ESTADO, LOS PROFESORES Y LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	240
Susana Elba Vior, Stella Maris Más Rocha	
EVASIÓN Y FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL URUGUAY	250
Víctor Brindisi	

LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

María Rosa Misuraca
Universidad Nacional de Luján-Argentina
misuraca@unlu.edu.ar

Presentación

Hace casi dos décadas que el trabajo de los profesores de la escuela secundaria comenzó a estar signado por las reformas curriculares, acompañadas por operativos nacionales y provinciales de evaluación de la calidad. En ellos se aplican estándares cuantificables para la evaluación central de los resultados académicos en áreas curriculares consideradas básicas, comparables con operativos similares aplicados a escala mundial.

Esos estándares de medición, los procedimientos para su aplicación y los resultados obtenidos aparecen como indiscutibles instrumentos para la mejora de la calidad de la educación con pretensiones de objetividad.

Esa situación contrasta fuertemente con el carácter de la normativa que, simultáneamente, ha regulado el trabajo de los profesores en la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes. A partir de allí nos preguntamos cómo es concebido el docente a la hora de analizar los sistemas educativos y cómo lo es a la hora de su responsabilidad para evaluar, acreditar o promover a los estudiantes.

En este trabajo pretendemos caracterizar la política de evaluación del nivel secundario en sus dos expresiones: en el nivel del sistema, a través de los operativos nacionales y en el nivel de la institución escolar, a través de las pautas que regulan la evaluación de los aprendizajes. Para ello exploramos la normativa emitida por el Consejo Federal de Educación para regular la evaluación de los aprendizajes y la promoción escolar en la educación secundaria en dos momentos históricos: la década de los '90, con la introducción del ciclo Polimodal y la política adoptada a partir de 2006 con la obligatoriedad de la "nueva" escuela secundaria.

La política de evaluación de la calidad y la ley federal de educación

Al analizar el carácter de los operativos de evaluación de la calidad educativa, dos parecen ser las preocupaciones políticas más importantes: la lógica que subyace en la

estandarización de las pruebas en los niveles nacional e internacional y el tipo de utilización de la información obtenida a partir de los resultados de esas evaluaciones. Sobre la primera preocupación existe abundante bibliografía reciente que contempla críticamente el surgimiento y desarrollo de los sistemas nacionales de evaluación. El segundo aspecto aparece fuertemente vinculado con los procesos de devolución a los involucrados, a la sociedad en su conjunto y con las recomendaciones político-pedagógicas y organizativas para mejorar la calidad de la educación. Una tercera preocupación, pero relacionada con los problemas técnicos de las evaluaciones nacionales, plantea la necesidad de revisar la correlación entre la finalidad asignada al sistema de evaluación y el enfoque predominante en el diseño de los tests.

En Argentina el surgimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, en 1993, en el contexto neoliberal, ha sido objeto de análisis desde estos aspectos. GVIRTZ Y OTROS (2006), analizan la falta de adecuación técnica para cumplir con el propósito de proveer información comparable sobre el rendimiento de los alumnos. Este problema, que impide analizar las variaciones que se producen en la calidad de la educación es concebido desde el punto de vista técnico y se entiende podría responder a que, "en el contexto de transformación profunda del sistema educativo, la necesidad de obtener información de corto plazo predominó sobre la necesidad de obtener información confiable en el largo plazo" (Op. Cit: 13). De esta manera, se habría dado origen y desarrollado un sistema incapaz de responder a los propósitos para los que fue creado.

Luego de cada operativo se elaboraron y distribuyeron desde el gobierno central "Recomendaciones metodológicas para la enseñanza" como apoyos para la actividad docente, que pasaban por alto la instancia jurisdiccional sobre los docentes, poniendo en tela de juicio el autodenominado carácter federal y/o descentralizado de las políticas de esa década.

Otra de las cuestiones claramente identificada, en esta etapa, es la responsabilización del docente, tanto a través de los mejores como de los peores resultados. En la base de esta decisión estaría la búsqueda del consenso y el logro de la legitimidad necesaria que la reforma requería. La cronología de las medidas adoptadas muestra que en los '90 primero se dictaron las dos leyes fundamentales que reestructuraron el sistema (Ley de Transferencias y Ley Federal de Educación) y, a partir de allí, se puso en marcha el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) y los operativos nacionales de evaluación. Es decir que las acciones del SINEC no se llevaron adelante para producir información que orientara los

cambios sino que éstos fueron simultáneos y/o posteriores a la reestructuración del sistema. Un rasgo típico del proyecto político educativo de este período, del que no escapó la instalación del sistema de evaluación de la calidad, fue la desvalorización del carácter estratégico de la información para la toma de decisiones. Los operativos parecieron responder a exigencias de comparabilidad, recomendada por los organismos internacionales con dudoso provecho para mejorar el sistema que estaba siendo transformado en el marco de severas reestructuraciones económicas y sociales.

Ya desde 1992, la CEPAL-UNESCO (1992) colocaba a "la evaluación de resultados como factor de cambio" y proponía dar prioridad a los resultados del aprendizaje para evaluar periódicamente el cumplimiento de las metas curriculares centrales y la eficiencia interna del sistema. Planteaba la convergencia y coincidencia entre "los resultados que constituyen exigencias para el desempeño en el mercado de trabajo y los resultados que lo son para el desempeño ciudadano" (Op. Cit.91) Es necesario observar que dicha coincidencia no puede ser entendida en forma aislada sino íntimamente vinculada con el proceso más amplio en que se desarrollan las evaluaciones. Es así como la pretensión de presentar ambas exigencias como confluentes, es sencillamente refutada en nuestro país porque la transformación educativa se impuso en un contexto marcado por la destrucción del mercado de empleo y la consecuente desocupación, lo que pone en contradicción el concepto de evaluación de resultados para el desempeño ciudadano.

La concepción del texto, que fuera el libro de referencia para las reformas educativas en América Latina, coherente con la necesidad de racionalizar el gasto público social, asociaba los "sistemas de medición y evaluación con la posibilidad de identificar los establecimientos que requieran de programas focalizados de apoyo educativo". (Op. Cit. 177).

La creación de sistemas de información y evaluación de la educación básica y media es concebida como una acción orientada al logro de una "gestión institucional responsable (...). Tales mediciones harán más factible que los directivos de establecimientos asuman públicamente la responsabilidad por su gestión y permitirán, a la vez, identificar potenciales problemas y deficiencia" (Op. Cit. 177).

DALE, R. (2007), en su trabajo acerca de los efectos de la globalización sobre la política nacional, expone las características que la distinguen del imperialismo y del colonialismo, esto es, su

Carácter supranacional a través de organizaciones que –aunque dominadas por el mismo grupo de naciones que previamente utilizaban los mecanismos bilaterales por separado- poseen la capacidad de transferir políticas e influencia (...) especialmente las de gobernanza sin gobierno.(Op. Cit. 106).

Propone que las políticas de evaluación de la calidad de la educación, la estandarización y los intentos de la OCDE para desarrollar indicaciones nacionales de y para los sistemas educativos "son mecanismos de 'diseminación' que van más allá de su función inicial de satisfacer la creciente demanda de más y mejor información sobre la calidad de la educación (ya que) tiene implicaciones muy claras tanto para los objetivos como para los procesos de la política" (Op. Cit. 107).

Siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales la Ley Federal de Educación, en 1993, crea el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y presenta un capítulo sobre "La calidad de la educación y su evaluación". Ambos términos aparecen asociados a la idea de "garantizar la calidad de la formación (...) mediante la evaluación permanente del sistema educativo, controlando su adecuación a lo establecido en esta ley, a las necesidades de la comunidad, a la política educativa nacional, de cada provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a las concertadas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación" (Art. 48). Es así como el surgimiento del sistema de evaluación se formula como instrumento de verificación y establecimiento de controles normativos de la aplicación de los contenidos básicos comunes y de su relación/adecuación con aspectos del contexto social insalvables para categorizar o estandarizar, como son las necesidades sociales y los requerimientos educativos de la comunidad (Art. 49).

Con el argumento de que la información educativa constituye un elemento básico para la toma de decisiones en el sector, se llevan adelante varios operativos y acciones tendientes a "construir un sistema de información educativa que garantice la homogeneidad y comparabilidad de los datos en todo el ámbito nacional" a través de la posibilidad de disponer de "indicadores oportunos y confiables para los distintos niveles de gestión de cada una de las jurisdicciones y para el nivel nacional". El planteo de que esto es imprescindible para la implementación de la Ley Federal de Educación y para evaluar los cambios que genera, en simultaneidad con otros procesos, como la generación de acuerdos para la aplicación de la nueva estructura académica, los contenidos básicos comunes, la modificación de planes y la reorganización institucional, que hubieran necesitado contar con la información proveniente

del sistema de evaluación y no ser posteriores, abona la idea de que estas acciones operaban para la búsqueda de legitimidad de la reforma.

Las pruebas de evaluación de los aprendizajes en los operativos nacionales fueron y son diseñadas por especialistas en medición preocupados por la “validación” de sus modelos, suponen resultados cuantificables, estandarizados para su comparación internacional que se proponen como herramientas para identificar falencias y recomendar mejoras sustantivas. Sin embargo, no es novedoso plantear que, dicha tecnología de medición, al obviar a los profesores en la definición de los estándares sólo consigue generar presión sobre los resultados. Lo contrario, es decir una evaluación para la democratización, debería someter tanto la definición de los estándares como los resultados “al escrutinio y a la deliberación públicos” (HOUSE, E. 1992) fundamentalmente por parte de los involucrados en la tarea de enseñar.

En relación con la difusión de los resultados, otro elemento clave es la comunicación sobre los factores contextuales que inciden en el rendimiento escolar. Su omisión mantiene la definición del problema en el plano exclusivamente de la enseñanza (GVIRTZ y otros: 16) e, implícitamente, responsabiliza a los profesores por dichos resultados.

Es posible afirmar que la evaluación de la calidad durante la transformación educativa de la década de los '90, preocupada por la reducción del gasto público, la construcción y difusión de rankings para impulsar la competitividad entre instituciones y mostrar ‘merecimientos’ disciplinadores, instaló una impronta tecnocrática de control y desacreditación del trabajo del docente que las políticas posteriores deberían asumir para poder superar.

Un capítulo aparte merecen las consecuencias pedagógicas entre los diferentes niveles del sistema educativo según las que, con la naturalización de los estándares por nivel y dejando al margen los factores contextuales que inciden en los resultados, se tiende a reducir los contenidos a enseñar, fragmentándose o simplificándose en exceso, a obviar las perspectivas conflictivas del conocimiento a favor de un falso consenso, (TORRES SANTOMÉ, J., 2006) entre otras consecuencias que alimentan el círculo vicioso según el cual cada grado o nivel prepara a sus estudiantes para la evaluación del grado o nivel siguiente, .

¿Cómo es concebido el profesor en dos operativos de evaluación de la calidad?

El Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad del año 2000 tuvo carácter censal, relevó información sobre los estudiantes del último año de la escuela secundaria en el área de Lengua y Matemática y sobre el director de la escuela, quien debía responder sobre sus datos personales de situación laboral, formación y actualización, las características del establecimiento y las características de su alumnado, la gestión, práctica pedagógica y “clima escolar” y sobre las ofertas de perfeccionamiento y capacitación.

Siguiendo las recomendaciones de crear una “institucionalidad responsable” se concentró el relevamiento únicamente institucional en la figura del director. El profesor de la escuela secundaria fue el gran ausente del operativo ya que no se le solicitó información de ningún tipo. Es posible entender que subyace el supuesto de que la información sobre desempeño de los profesores en otras actividades -institucionales o no-, situación laboral, experiencia profesional, concepciones acerca de la evaluación, estrategias pedagógicas, etc. no guardan relación con los problemáticos procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Así, los elementos que pudieran servir como diagnóstico para las políticas de mejoramiento del profesorado son subordinados a la información proveniente únicamente del director o dejados de lado.

Si bien el Ministerio realiza otros relevamientos anuales, el cuestionario del ONE 2000 permitía articular información sobre cada establecimiento en particular (con resguardo de la identidad de los alumnos, docentes e instituciones) de manera tal que hubiera sido oportuna la posibilidad de cruce de información de los estudiantes, con la del director y los profesores de un mismo establecimiento.

El Operativo del año en curso (ONE 2010) releva información censal del último año de la educación secundaria y muestral, de 3° año del mismo nivel en cuatro áreas: Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Dice proponerse recolectar información confiable sobre los conocimientos que han ido adquiriendo los alumnos durante su paso por el sistema educativo, sobre factores familiares y sociales y sobre el sistema en su conjunto. Para ello aplica pruebas de conocimientos y cuestionarios de contexto a los directores de los establecimientos (con el propósito de conocer las características de la institución y de los docentes) y alumnos con el propósito de averiguar los hábitos de estudio, actividades vinculadas a la tarea escolar y características de su hogar. Finalmente, la propuesta está orientada a fortalecer la “continuidad” en los procesos de evaluación educativa

y enriquecer las concepciones sobre evaluación planteando que los enfoques cuantitativos y cualitativos, pueden ofrecer perspectivas y abordajes diferentes pero también complementarios. Nuevamente el profesor no es interrogado por el operativo y los aspectos relacionados con la docencia se relevan a partir de la visión del director.

Parece evidente que en 2010 se ha adoptado la misma estrategia de descartar información sobre los profesores intentando impulsar la “gestión institucional responsable” por parte de los directivos.

De esta manera, las recomendaciones nacionales para crear pautas federales para la evaluación, acreditación y promoción de los aprendizajes, que involucran directamente el trabajo del profesor, no provienen de la información diagnóstica de los operativos, de las deficiencias o fortalezas que se hubieran podido identificar a partir de las respuestas de los profesores.

Las recomendaciones para evaluar los aprendizajes

En la Resolución Consejo Federal de Cultura y Educación N° 117/99, que aprueba el Acuerdo Marco de Evaluación, Acreditación y promoción (A 22), se destaca la importancia de crear una “cultura evaluativa” y se establecen orientaciones para la “construcción de la calificación”, la instrumentación de “instancias complementarias”, criterios para la promoción de los alumnos de Educación General Básica y Polimodal, recomendaciones para los registros de información evaluativa. El carácter de esta normativa, que promueve implícitas y nuevas regulaciones para el trabajo de los profesores en la tarea de evaluar, calificar y promover a los estudiantes, tiene un sesgo netamente cualitativo “la calificación debe ser la resultante de una lectura interpretativa de los logros alcanzados por el alumno durante el período evaluado y no el producto de una operatoria cuantitativa consistente en sumar y promediar calificaciones parciales”.

Por otro lado, la Resolución aprueba la instrumentación de instancias complementarias, de carácter compensatorio, que exigen del profesor respetar la diversidad cultural, propiciar la compensación de las desigualdades iniciales y tener las mismas exigencias que en los restantes momentos del proceso educativo, sugiriendo la conformación de equipos docentes responsables, en forma compartida, por los procesos de evaluación.

Si bien, desde un enfoque técnico-pedagógico es indudable el carácter crítico de estas recomendaciones que sustentan un carácter integral y procesual de los aprendizajes, es

necesario advertir que la idea de crear una cultura evaluativa, desde estas normas, aparece como la consecuencia de un plan previamente diseñado, que pretende corregir errores o instalar cambios que puedan llevar a los profesores a la subjetivación o a la apropiación de significados.

GIMENO SACRISTÁN (2006), plantea, entre las cuestiones que producen escepticismo frente a las reformas, la pretensión de que la cultura sea fruto de un diseño o que evolucione siguiendo el curso de un plan. Conociendo a la escuela y al sistema educativo como sistemas culturales, advierte sobre el riesgo de crear un orden que podría tender a imponerse como el único resultado posible “generando la frontera entre la ortodoxia y la heterodoxia”. Efectivamente estas prescripciones dieron origen, en la práctica, a una serie de situaciones de pérdida de autonomía o desautorización de los profesores frente al acto de evaluar por parte de los directores, quienes, a partir de la diferenciación establecida entre acreditación, calificación y promoción, asumieron la lectura interpretativa de los logros y la decisión definitiva de promover a los estudiantes.

De esta manera, quedan mutuamente condicionadas la evaluación de los aprendizajes y la evaluación de la institución en términos cuantitativos, de porcentaje de pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad y se desvirtúan las concepciones pedagógicas críticas sobre el acto de evaluar.

Algunas diferencias a partir de la ley de educación nacional

La Ley 22.206 de 2006, establece la obligatoriedad del nivel secundario con “la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (Art. 30). Respecto de la evaluación, propone un cambio en relación con la Ley anterior ya que dedica un capítulo a la “calidad” y otro a la “información y evaluación del sistema educativo”. La diferencia no parece ser sólo formal ya que en cuanto a la calidad establece la garantía, por parte del Estado, de asegurar las condiciones materiales y culturales para que todos los alumnos logren aprendizajes comunes de buena calidad, de establecer mecanismos de renovación periódica de los contenidos curriculares, de mejorar la formación inicial y continua de los docentes como “factor clave de la calidad de la educación”, dotar a las escuelas de los recursos materiales necesarios, etc. Por otro lado, define como objeto de información y evaluación del sistema

educativo a las principales variables de funcionamiento del sistema¹ y crea el Consejo Nacional de Calidad de la Educación con carácter colegiado, en el ámbito del Ministerio de Educación².

La obligatoriedad del secundario, a menos de tres años de sancionada la ley, se vincula con una decisión de política social que involucra directamente el trabajo en las escuelas: el pago de una Asignación Universal por Hijo, ligada al cumplimiento de la escolaridad³. Las consecuencias escolares de esta política merecen un cuidadoso estudio ya que la misma representa una respuesta política adecuada para la superación de la fragmentación social, a partir de un reclamo legítimo y casi permanente formulado desde los sectores más progresistas de la sociedad. El estudio debería contemplar que la inclusión de los destinatarios en la escolaridad obligatoria exige, para ser llevada adelante sin distorsiones, un compromiso sostenido por parte de la escuela que, a su vez, necesitaría encontrar interlocutores en la sociedad y en los mismos destinatarios.

En el marco de estas medidas se dicta la Resolución 84/09 que aprueba los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Propone revisar integralmente la problemática de la evaluación y considerar los procesos de enseñanza, desde una perspectiva política. Plantea que la evaluación no debe constituir, por principio, una herramienta de expulsión/exclusión del sistema y entiende al “fracaso escolar” como un problema que no es estrictamente individual y tampoco depende en exclusividad de razones extra escolares, como la procedencia social de los estudiantes.

Entiende que resulta necesario diseñar formas de evaluación que superen el carácter electivo que le imprime la escuela actual, producir un saber pedagógico que permita delinear alternativas de evaluación, y desarrollar una política educativa inclusiva sin bajar la exigencia. Como puede verse el equilibrio entre incluir como mera contención social, sin producir

Cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobriedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, procesos y logros de aprendizaje, proyectos y programas educativos y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación. (Art. 95)

Estará integrado por miembros de la comunidad académica y científica de reconocida trayectoria en la materia, representantes de dicho Ministerio, del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y la producción y de las organizaciones gremiales docentes con personería gremial (art. 98).

El Decreto 1602/09 establece el pago, a partir del 1/12/2009, de un subsidio por hijo de hasta 18 años de edad para trabajadores no registrados, desocupados y personal de servicio doméstico. El monto será percibido el 80% rectamente y el 20% restante se depositará en una cuenta a nombre del titular y sólo podrá ser retirado una vez al año, cuando demuestre que el niño concurrió a la escuela durante el ciclo escolar y cumple con el plan de educación. Se establece el cuádruple del monto de la prestación para niños discapacitados.

resultados de aprendizajes o expulsar para la selección escolar es colocado sobre la base de un “compromiso compartido” y la revisión crítica de los procesos de enseñanza.

Más tarde, la Resolución 93/09, que aprueba las Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria, dedica 47 apartados a las recomendaciones para la reformulación y/o elaboración de las regulaciones jurisdiccionales sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes. Allí define a la evaluación como “responsabilidad institucional” y establece que los acuerdos institucionales deberán determinar qué evaluar en cada asignatura desde una mirada integral y prospectiva, recuperando su sentido formativo en un proyecto colectivo de enseñanza.

De este modo, la responsabilidad del docente en el momento de evaluar se debe enmarcar en la propuesta general de la institución. Propone abordar reflexiva y colectivamente las bajas calificaciones y los altos índices de desaprobación, con la participación del departamento de materias afines, la conducción, el asesor pedagógico y/o la supervisión escolar a efectos de analizar los factores que la generan. Establece la obligatoriedad de incorporar a los estudiantes a las instancias de apoyo como una nueva oportunidad para enseñar, variando las condiciones, las estrategias y los recursos. También ubica el apoyo y la orientación a los estudiantes en los períodos diciembre y febrero/ marzo como una responsabilidad institucional a través de la participación de tutores, bibliotecarios, preceptores, equipos de conducción, profesores cuyos alumnos hayan aprobado la asignatura u otros actores significativos, de manera que todos los adultos de la escuela se comprometan activamente en el acompañamiento y apoyo a los estudiantes.

En 2010, siguiendo la misma tendencia en la evaluación de los aprendizajes, la Resolución 103 refuerza los lineamientos anteriores comprometiendo a la institución en su conjunto, ya que formula propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria, proponiendo contemplar tiempos y espacios diferenciados en los que se desarrollen estrategias pedagógicas e institucionales para alumnos que presenten inasistencias, repitencia reiterada o hayan ingresado tardíamente al nivel secundario. Entre las iniciativas para la regularización de trayectorias implementadas en algunas jurisdicciones se encuentran las escuelas de reingreso, las aulas de aceleración y las instancias de promoción asistida. Es posible entender que desde el Estado se apela a múltiples estrategias para la inclusión en la escuela secundaria obligatoria y que una de las más fortificadas parece ser la

renovación de enfoques sobre la evaluación de los aprendizajes y la responsabilidad compartida.

Esta estrategia supone un papel activo y crítico por parte de los docentes y directivos para enfrentar dicho compromiso. Este papel, difiere en mucho, sin embargo, con el papel asignado a los profesores en los grandes operativos de evaluación de la calidad.

Algunas previsiones posibles

Si bien es preciso reconocer que la etapa que se abre a partir de 2003 y con sanción de la Ley de Educación Nacional impulsa un proyecto que intenta desnaturalizar la desigualdad y asumir y revertir las consecuencias del neoliberalismo sobre el sistema educativo a través de múltiples estrategias, también es necesario observar que los procesos instalados, como el desarrollo del sistema de evaluación de la calidad y la creación de la cultura evaluativa para la inclusión en la escuela, vuelven a ubicar como depositarias y responsables a las instituciones escolares tan vulneradas durante la transformación educativa de los '90.

Si el desarrollo de la cultura evaluativa para la inclusión lograra superar la exclusión que se hace de los profesores de la elaboración de criterios y estándares tanto para la evaluación de la calidad de la educación como para las nuevas pautas de evaluación de los aprendizajes, es probable que se lograra un involucramiento mayor en los resultados de la práctica de la enseñanza.

Para HOUSE, E. (1992) en todo proceso de evaluación, los intereses que se contraponen y el problema de cómo éstos deberían ser representados, "colocan a la evaluación en el ámbito de la justicia social". Entendemos que un análisis de estos intereses que supere las explicaciones neutrales y esclarezca el destino de la actividad evaluadora podrá contribuir a que los profesores se apropien del carácter político de la evaluación.

Bibliografía

CEPAL-UNESCO, **Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago de Chile, 1992.

DALE, R. Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En Bonal, X; Tarabini-Castellani, A; y Verger, A. (comp.) **Globalización y Educación. Textos fundamentales**, Miño y Dávila, Bs. As, 2007.

GIMENO SACRISTAN, J. De las reformas como política a las políticas de reformas. En: **La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar**, Morata. Ed. Gobierno de Cantabria, Madrid. 2006.

GVIRTZ, S. LARRIPA, S. Y OELSNER, V. Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino, En **Archivos analíticos de políticas educativas**, Vol. 14, N° 18, 2006.

HOUSE, E. Tendencias en Evaluación, En **Revista de Educación** N° 299, Madrid, 1992.

MENGHINI, R. El trabajo de evaluar en la educación secundaria obligatoria en la Argentina, VIII Seminario Internacional Red ESTRADO – UCH - CLACSO, 2010

POPKEWITZ, T. Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación, En: **Revista de Educación** N° 299, Madrid., 1992

TORRES SANTOMÉ, J. Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas, En Gimeno Sacristán, J. (comp.), **La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar**, Morata Ed. Gobierno de Cantabria, Madrid. 2006.

VIOR, S. Prefacio, en WANDERLEY NEVES, L. (org.) **La nueva pedagogía de la hegemonía**, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2009.