

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

Sonia Marcela Szilak. Universidad Nacional de Luján. Maestranda en Política y Gestión de la Educación- Universidad Nacional de Luján.

soniaszilak@hotmail.com

Eje 14 Saberes, Prácticas y procesos educativos

La política de evaluación de los aprendizajes: entre la normativa y los procesos institucionales.

Palabras clave: política de evaluación de los aprendizajes- escuela secundaria- procesos institucionales.

Introducción

En las últimas décadas la educación secundaria en Argentina ha sido foco de atención de la política educativa a partir de regulaciones que extienden la obligatoriedad escolar¹, lo que constituye un nuevo momento donde el acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel ocupan un lugar destacado en la agenda educativa del gobierno. La información estadística refleja el incremento de la matrícula, que pasó para el nivel secundario de 3.471.738 estudiantes en 2003, a 3.866.119 en 2013 (Fuente DINIECE). Pero, a pesar de ello, no disminuyen los índices de repitencia y abandono en el ciclo básico. La tasa de repitencia del total país en este ciclo del secundario pasó del 9,36%, en 2003-2004, al 11,43% en 2012-2013. Tomando como referencia los mismos años, la tasa de abandono pasó del 8,41% al 8,46% (DINIECE).

Ante este panorama que reflejan las estadísticas y la obligatoriedad del nivel que se instala desde la Ley de Educación Nacional N° 26206, diversos autores (Tiramonti, Southwell, Ziegler, Tenti Fanfani, Tedesco) sostienen que es necesario romper con los criterios de

¹ Ley Federal de Educación N° 24195 en 1993; Ley de Educación Nacional N° 26206 en 2006.

separación, clasificación, estandarización, homogeneización diferenciación y exclusión con los que se organizó tradicionalmente la escuela secundaria. Plantean que el

...hábito social y cultural no encuentra puntos de contacto con los supuestos a partir de los cuales se organiza la escuela media. Se trata de jóvenes que provienen de familias que organizan la vida en el día a día y no incluyen estrategias de largo plazo como puede ser incluirse en una trayectoria escolar para la obtención de un título, que tienen vidas que no siguen una sistemática organización de los tiempos, diarios, anuales o vitales, como exige la escolarización moderna (Tiramonti, 2011:23).

Identifican como aspectos a modificar la parcelación del tiempo y del espacio que se corresponden con las características enciclopedistas del currículo del nivel, la función selectiva de la evaluación, entre otros aspectos. Proponen que la heterogeneidad sea el eje vertebrador de la práctica escolar.

Frente a este escenario y en el marco de la puesta en marcha de la obligatoriedad del secundario, el Consejo Federal de Educación (CFE) establece la necesidad de revisar el formato selectivo de la escuela secundaria. Centran el foco en la diversificación de la organización, proponen hacer otra administración pedagógica del tiempo escolar para adecuar la escuela a las características socio-culturales de los adolescentes y jóvenes que se incorporarían.

Se emiten regulaciones que aluden a la implementación de cambios en la institucionalidad del nivel, a partir de instrumentos como los Planes Jurisdiccionales y de Mejora Institucional (Res. N° 88/09 CFE). A través de su puesta en marcha se pretende brindar las condiciones para renovar los proyectos pedagógicos, generar recorridos formativos diversificados. Al mismo tiempo el curriculum es foco de atención, al considerar que las propuestas curriculares deben promover experiencias de aprendizaje variadas, donde se favorezca la construcción del conocimiento a partir través de diferentes formatos (Res. N° 84/09 CFE). Finalmente identificamos a la política para la evaluación de los aprendizajes, como otra de las estrategias prioritarias a revisar, para el logro de la obligatoriedad escolar.

En 2009 el Consejo Federal de Educación (CFE) aprueba por Resolución N°79/09 el “Plan Nacional de Educación obligatoria” donde definen como principales problemas de la Educación Secundaria la repitencia y el abandono. Sostiene la importancia de implementar acciones que tiendan a la inclusión de la población que tradicionalmente no accedía al nivel y la búsqueda de instrumentos para la retención de la matrícula, reconociendo al abandono escolar como uno de los problemas que afectan al sistema educativo. En 2012 el CFE aprueba el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y formación Docente 2012-2016”

(Resolución N°188/12) donde se plantea como objetivo para la escuela secundaria, ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso, enfatizando en el desarrollo de estrategias que atiendan al ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes.

En la provincia de Buenos Aires la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) establece desde 2003 modificaciones en los regímenes de evaluación, calificación, promoción y acreditación que culminan en un nuevo régimen académico en 2011 a partir de la Resolución N° 587/11. Al mismo tiempo a partir de la Resolución N° 823/03, enfatiza en la necesidad elaborar acuerdos colectivos entre los docentes de escuela secundaria a partir de la realización de un plan de Evaluación Institucional. Finalmente otro aspecto trascendente del periodo es el incremento de los controles cuantitativos sobre los resultados de aprobación/desaprobación a través de los inspectores del nivel.

La trascendencia que adquiere la política de evaluación de los aprendizajes a nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires², nos lleva a preguntar por los fines implícitos y explícitos que persigue la normativa sancionada, así como los rasgos que adquiere en su implementación, en el periodo temporal comprendido entre 2003-2015³. Nos preguntamos si ante la necesidad de lograr la permanencia con la obligatoriedad del nivel, la política de evaluación de los aprendizajes es considerada un aspecto central para su consecución⁴.

Presentamos aquí avances de una investigación desarrollada a partir del otorgamiento de una Beca de Investigación-UNLu, donde nos proponemos reflexionar, desde perspectivas críticas, sobre el diseño de la política de evaluación de los aprendizajes para la escuela secundaria en

² La selección de esta provincia se justifica a partir del trabajo que se desarrolla en la Beca de Investigación categoría perfeccionamiento bajo el proyecto de investigación “La política de evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria y el papel de la gestión distrital como estrategias para el logro de la obligatoriedad escolar entre 2003 y 2014”.

³ La selección del periodo temporal se fundamenta, por un lado en la trascendencia que adquiere el objeto de estudio en el periodo a partir de la sanción de normativa que pretende establecer modificaciones en la política de evaluación de los aprendizajes. Por otro lado, coincide con el inicio y finalización de los gobiernos nacionales de Kirchner (2003-2007) y Fernández de Kirchner (2007-2011, 2011-2015).

⁴ Los regímenes tradicionales de evaluación, promoción y acreditación de los aprendizajes son puestos en cuestionamiento a partir de su incidencia sobre el abandono y el fracaso escolar. La Resolución 93/09 del CFE sostiene 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”.

la provincia de Buenos Aires entre 2003 y 2015, y sobre su implementación en la escuela secundaria pública .

En este trabajo, nos preguntamos por la tensión entre la norma, el incremento del control sobre los resultados de aprobación y las formas que adquiere la política de evaluación en una escuela pública del conurbano bonaerense. Para dar respuesta a nuestros interrogantes estructuramos el trabajo en tres apartados. En primer lugar presentaremos los aspectos metodológicos que guían el desarrollo de la investigación. Posteriormente nos adentraremos en el análisis de la norma que regula la evaluación de los aprendizajes en la provincia de Buenos Aires, la tensión entre evaluar y calificar, y el incremento de los controles sobre los índices de aprobados. Finalmente avanzaremos en el análisis acerca de cómo se implementa la norma en una escuela concreta, presentando las resignificaciones que los actores hacen de la misma.

Aspectos metodológicos

La presente investigación desarrolla el trabajo de campo en un distrito caracterizado por altos niveles de repitencia, abandono y deserción escolar en el nivel secundario. Evidencia de ello son algunos datos cuantitativos de la DGCyE donde se revela que la región donde se localiza el distrito muestra para el año 2012, una tasa de sobreedad del 31,67%, una tasa de repitencia del 18,15% y un abandono interanual de 7,25%, cifras alarmantes que superan los datos provinciales⁵. En este contexto, y con el objetivo de profundizar en la especificidad que asume la política de evaluación en la práctica educativa, en la investigación trabajamos con casos seleccionados que permitieran dar cuenta de los efectos de las políticas de evaluación de los aprendizajes.

En este trabajo presentaremos la descripción y análisis de los rasgos que adquiere la política de evaluación de los aprendizajes en una escuela pública de un distrito del conurbano bonaerense. La selección del caso se origina en hallazgos de una investigación previa⁶ donde los testimonios de inspectores de educación secundaria del distrito revelaban la presencia

⁵ La misma fuente refleja para el total provincial una tasa de sobreedad del 14,14% , una tasa de repitencia del 15,26%, y un abandono interanual del 3,46%. Claramente los datos del Distrito superan ampliamente a los provinciales y constituyen indicadores preocupantes.

⁶ “La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la provincia de Buenos Aires”. Dirigido por María Rosa Misuraca, 2011-2014 Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján

diferencias en la forma de implementación de la política de evaluación relacionadas con las características de la matrícula que atiende, reconociendo la presencia de circuitos diferenciados de calidad de la educación, respecto de otras instituciones.

Articularemos el análisis de la normativa que regula la evaluación de los aprendizajes entre 2003 y 2015 emitida por la DGCyE, con la evidencia recolectada en el trabajo de campo a partir de observaciones de reuniones de personal y entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes y directivos relacionadas con la puesta en marcha/ implementación/ práctica efectiva de la evaluación de los aprendizajes durante 2014 y 2015.

La escuela seleccionada para realizar esta presentación, se encuentra ubicada en un barrio de clase media, y atiende a población del barrio, de otros aledaños, y zonas periféricas, así como también estudiantes que vienen de distritos linderos. Según el director de la institución:

“...la gente que viene a la escuela viene buscando la escuela (...) no porque dice voy a esta escuela porque me queda más cerca (...) viene acá es porque quiere venir acá”.

Fue creada por la Nación en la década del 80, y sufrió -al igual que todas las escuelas secundarias nacionales- el proceso de transferencia a la jurisdicción provincial y la transformación educativa de los 90. En este sentido, tras la Ley Federal se redujo la secundaria de cinco años a una escuela que solo contaba con el ciclo polimodal. Hacia 2010 con la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 volvió a constituirse como escuela secundaria con los seis años en un nuevo edificio, inaugurado al inicio del ciclo lectivo. El mismo se caracteriza por su gran dimensión, y la presencia de aulas de informática, equipamiento tecnológico, laboratorios, sala de profesores, secretaría, salón de usos múltiples, patios, canchas de fútbol, entre otros.

La escuela es una institución muy demandada con una matrícula que supera en 2015 los 800 estudiantes. Ejemplo de la demanda hacia la escuela es lo que acontece en primer año, donde se dispone de 140 vacantes y hay alrededor de 250 solicitudes para el ingreso.

Creemos necesario destacar que la escuela seleccionada representa, en el conjunto de las escuelas públicas del distrito, una excepción en cuanto a las condiciones edilicias y recursos con los que cuentan docentes y alumnos. La mayoría de las escuelas secundarias públicas del partido, no cuentan con igual infraestructura, algunas de ellas ni siquiera tienen la cantidad de aulas necesarias para el desarrollo de las clases.

Entre la evaluación, la calificación y el incremento de control sobre los resultados

La normativa que regula la evaluación de los aprendizajes en la provincia de Buenos Aires entiende a la evaluación como una herramienta para obtener información sobre el aprendizaje y la enseñanza, enfatizando en la diferencia entre la evaluación y la calificación. Esta última sería uno de los usos que derivan de la recolección de información que proveen las distintas instancias de evaluación. Se refuerza, desde la norma provincial la necesidad de aportar claridad a la distinción entre estos dos conceptos, expresando que la calificación no debiera tener un lugar trascendental en la práctica docente.

El para qué evaluar, es decir cuáles son los efectos que tiene la evaluación sobre la acción ocupa un lugar trascendental en la normativa. En este sentido Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996) plantean que la intención del evaluador puede ser la de medir o comprender lo que dependerá de los propósitos que subyacen. Al medir lo central es el desempeño o actuación del sujeto. Al pensar en la comprensión, lo importante es comprender las razones por las que los objetivos no fueron alcanzados. Es esta última acepción la que se promueve desde la normativa provincial.

Si bien el discurso normativo enfatiza en que la medición no debiera ser lo más importante al momento de evaluar, al mismo tiempo, en la cotidianeidad de la escuela la definición de la calificación trimestral y final ocupa un lugar destacado en el tiempo de trabajo docente. Morgenstern y Finkel (2005) sostienen que esta manía evaluadora que atraviesa a la educación demanda entre un 20 y un 30% del trabajo real del docente, profesionalizando nuevas funciones que antes las desarrollaban espontáneamente y no entorpecían su tarea.

En la provincia de Buenos Aires se incorporan al trabajo docente nuevas tareas vinculadas a la evaluación de los aprendizajes. Si bien en la práctica, el registro y anotaciones de los resultados obtenidos por los alumnos son parte constitutiva del trabajo docente, en los últimos años se enfatiza en el pedido de planillas donde consten las calificaciones, el uso de los instrumentos prescriptos para la recolección de la información, así como también las estrategias desarrolladas en los casos en donde esté en juego la acreditación de los aprendizajes. El énfasis puesto en los resultados nos lleva a preguntarnos en qué modo existiría un desplazamiento de lo pedagógico hacia los fines operativos que son los que permiten “valorar” las prácticas desarrolladas (Beltrán Llavador, 2010). Al primar lo instrumental –presentación de estadísticas-, los fines -que podrían ser el trabajo en equipo para la mejora de las prácticas evaluativas-, se reducirían a cuestiones burocráticas.

Entendemos que el control creciente sobre la tarea docente, que se manifiesta en la presión que reciben al momento de definir las calificaciones de los estudiantes, implica una pérdida de autonomía sobre su trabajo. Esta pérdida de autonomía puede ser definida, siguiendo a

Jiménez Jaen (1988) como el avance de la proletarización ideológica, es decir una pérdida de control sobre la capacidad de definir el producto final. El docente, en última instancia, debe dar respuesta a los directivos de aquellos casos de estudiantes que han desaprobado, siendo estos últimos quienes deciden acerca de la aprobación o desaprobación de los estudiantes.

Si bien no es incompatible, siguiendo a Pérez Gómez (1999) la autonomía profesional y el control democrático, ya que la escuela tiene una función socializadora y debe permitir en ella intercambios que faciliten la reflexión y reconstrucción colectiva del conocimiento, en el contexto educativo actual, 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 la evaluación, intensificándose así su trabajo.

Este interés de las instancias de gobierno por medir los resultados de los aprendizajes, con el objeto de mejorar los índices, responde a la lógica funcionalista, donde el éxito de una reforma educativa se evalúa a partir de los resultados. Creemos que en este caso la política de evaluación de los aprendizajes es una estrategia para el logro de la obligatoriedad del nivel secundario que se mediría a partir de aspectos cuantificables como los índices de aprobación/desaprobación. Esta medición deja afuera variables centrales como la calidad de esos aprendizajes. Se produce una fragmentación, al tomar solo una de las dimensiones, es decir la estrategia del docente para lograr la aprobación de los estudiantes, aislándose de la realidad e ignorando otras dimensiones como las condiciones de trabajo y la realidad socio/económico vivenciada por docentes y estudiantes. El control por los índices y las acciones posteriores, conlleva la responsabilización del docente por el logro de los resultados de sus estudiantes, su eficiencia estará dada por la cantidad de aprobados, siendo este aspecto el que determinaría la medición objetiva del rendimiento del docente.

En un contexto donde la evaluación del docente adquiere un lugar destacado en el debate político actual, nos preguntamos si este énfasis en responsabilizar al docente por los resultados, puede conllevar implícitamente la introducción de medidas tendientes a premiar el rendimiento de los docentes. De esta manera el control sobre los índices sería funcional, no solo al logro de la obligatoriedad, sino que permitiría premiar a "...aquellos que más contribuyan a tales resultados identificables y públicamente observables..." (Hallyday, 1990:63).

Entre ¿la resistencia y la reproducción?

A pesar de esta pérdida de control sobre la definición de los resultados de los estudiantes en sus aprendizajes, creemos que hay espacios, como señala Apple (2000) de resistencia hacia las prácticas hegemónicas. En la escuela que aquí tomamos como objeto de análisis, fue posible observar prácticas que cuestionan a las establecidas desde instancias centrales y proponen alternativas ante ellas.

Por un lado, el control al que son sujetos los docentes sobre los resultados de desaprobación de los alumnos que se visualiza a nivel provincial, no ocupa un lugar trascendental en esta escuela. Los docentes de la escuela señalaron la ausencia de presiones sobre la desaprobación de los estudiantes. El director sostenía que la estadística en la escuela es una fuente de información, siendo lo importante el aprendizaje y acompañamiento de los estudiantes. Según los docentes la estadística aporta información para comprender la situación y proponer alternativas que superen las problemáticas que se presentan.

Hay un constante acompañamiento a los alumnos por parte del equipo docente y directivo. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en la instauración desde fines de los 90, de las denominadas “reuniones de concepto”⁷. Estas se efectúan al finalizar el primer y segundo trimestre. Las reuniones son extracurriculares y se realizan por cada año y asisten los docentes del año, junto a los preceptores y directivos. La primera reunión (mes de junio) tienen por objeto construir el concepto del chico y del curso, el concepto (mal, regular, bien, muy bien, excelente, sobresaliente) abarca lo académico y lo disciplinar.

“En todos los casos primero se hace referencia a la actitud hacia el estudio, los docentes y los compañeros, enfatizando en la disciplina del estudiante. Posteriormente se observan las materias desaprobadas. Este sistema se repite para cada uno de los 27 estudiantes que conforman el curso, destinándose un tiempo a cada uno de ellos. La nota de concepto que resulta es producto del debate entre los docentes a partir de lo que conceptuó cada uno y de lo que hicieron los compañeros ausentes. La preceptora aporta datos sobre la situación familiar de los estudiantes o del comportamiento de ellos en las horas libres (Registro de observación de reunión de concepto 5° 1° turno tarde)”.

Se considera que a partir de la información que se comparte entre docentes es posible pensar estrategias para revertir las situaciones más conflictivas. A partir de lo que se trabaje en la

⁷ La reunión de concepto es definida por el director como aquella instancia donde se evalúa al alumno en todos sus aspectos, y está coordinada por el profesor asesor de curso. El objetivo de la misma es determinar las dificultades del alumno y cuáles son las estrategias a implementar para que pueda superarlas, a partir del trabajo en conjunto del cuerpo docente. El director recalca el valor formativo de esta instancia diferenciándolo de un juicio de valor que no aporta al aprendizaje del alumno.

reunión, el profesor asesor del curso⁸, debe comunicarse con el estudiante y con los padres para solucionar la problemática que se presenta. La segunda reunión se realiza en el mes de octubre, al finalizar el segundo trimestre, y tiene por objeto ver los resultados alcanzados a partir de lo definido en la reunión anterior.

Al consultar a los docentes sobre la realización de estos encuentros, consideraban en su totalidad que eran muy beneficiosos porque posibilitan compartir con otros docentes sobre el trabajo áulico:

“...me sirve para tener la visión de otros profesores acerca de los estudiantes, para conocer con qué docentes trabajo, como somos profes taxi esto me permite ver quien es cada uno” (Profesor de Sociología)

En cuanto a los aportes que realizan a los estudiantes, señalaron que sirve para lograr un mayor seguimiento del alumno. De las observaciones realizadas en las reuniones de concepto, fue posible visualizar el compromiso de los docentes por asistir, muchos de ellos tenían compromisos personales y se hicieron presentes. Al mismo tiempo destacamos el interés por conocer las estrategias que los compañeros ponían en juego para acompañar a los estudiantes.

Por un lado entendemos que estas reuniones, a pesar de no estar previstas por la normativa provincial, se adecúan a la misma al entender que la evaluación no resultado de la suma de calificaciones sino que su objeto es aportar para la mejora de los aprendizajes y la enseñanza. Por otra parte, estas reuniones avanzan como espacios de diálogo e intercambio de experiencias dentro de la escuela, como prácticas que pretenden instalar otra concepción de docente de escuela secundaria, ya no visto como un individuo aislado, con un trabajo fragmentado, sino un sujeto que trabaja con el otro.

Si bien ponemos en cuestión que solo se realicen dos veces al año, es un espacio que debiera ser tomado por la norma e instaurado como rasgo del formato organizativo de la escuela secundaria. Pero para ello es necesario modificar las condiciones de precariedad del trabajo docente con la que se enfrentan gran parte de ellos en la escuela pública de la provincia, así

⁸ La figura del profesor asesor del curso está dentro del proyecto del Plan de Mejora Institucional (Res. N° 86/09 CFE). Este docente cobra un arancel por desempeñarse como asesor de curso. Sus funciones son la de organizar las reuniones de concepto, recolectar información sobre las problemáticas que atraviesa el grupo o estudiante, construir la planilla que se entrega a dirección luego de las reuniones de concepto, comunicarse con los padres de aquellos que tienen mayores dificultades y elevar a dirección la planilla de aprobados/desaprobados en el curso por cada materia. La selección del profesor asesor es decidida por el director ante un listado de postulantes.

como también incluirlos como espacios dentro de la jornada laboral del docente y no, que sean producto de la predisposición y buena voluntad de los actores intervinientes.

Otra de las prácticas que desafían la pérdida de autonomía e incremento del control sobre el trabajo docente, es la forma en que la escuela encuentra para superar la contradicción existente en la normativa, entre evaluar para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y evaluar para calificar que se expresa en el lugar que ocupan los resultados para instancias centrales. La escuela estudiada resuelve la disyuntiva planteando a lo largo del trimestre una evaluación cualitativa, para de esta manera la calificación numérica no ocupe un lugar destacado, es decir, los alumnos son calificados en sus producciones con regular, bien, muy bien, excelente. Las calificaciones durante el trimestre según el plan de evaluación institucional "...serán conceptuales a los efectos de posibilitar que el docente a cargo de la materia pueda ponderar las calificación del trimestre en números enteros...". De esta manera los estudiantes son evaluados conceptualmente en las distintas instancias (tres como mínimos según lo limita el régimen académico de 2011: prueba escrita, trabajo práctico, concepto) a partir de las cuales el docente recolecta la información sobre el aprendizaje.

Todos los docentes acordaban con los beneficios de la nota conceptual, pero al mismo tiempo ponían en cuestión quiénes eran los beneficiados ¿los docentes o los estudiantes? , otros planteaban que no se aleja del propósito final que es la nota numérica, otros la veían como otra posibilidad que los alumnos tienen para aprobar la materia y estaban quienes entendían que la nota conceptual lleva a la falta de implicación del chico:

“cuando le pongo un regular no hay preocupación, no hay cambio, no es la desazón de ver un tres o dos...” (Profesor de economía).

Si bien existen disidencias en la instalación de la nota conceptual, entendemos que frente al fuerte lugar que ocupa la calificación numérica en la práctica cotidiana, es una medida que la escuela implementa para dar respuesta a los altos índices de fracaso escolar que se hace presente en el nivel secundario, no solo a nivel de la escuela sino del distrito y la región, tal como lo presentamos en párrafos anteriores. En lugar del control sobre los docentes frente a la desaprobación de los alumnos, la escuela ensaya la puesta en práctica de medidas cuyo fin es acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje, pasando la calificación a un segundo plano. Si bien es difícil modificar estructuras de pensamiento en la que fueron formados los docentes a lo largo de toda su trayectoria como estudiante y docente con una visión donde el examen ocupaba el lugar central, entendemos que las reuniones de concepto, la calificación conceptual, son medidas que buscan entender a la evaluación como una herramienta de conocimiento que favorezca la trayectoria de los estudiantes.

Destacamos que en esta escuela no se pone en cuestión la gramática de la escuela secundaria, es decir las reglas que definen como se distribuye el tiempo, los espacios, el saber o la distribución de los alumnos (Tyack y Cuban en Dussel, 2007), pero se avanza en la forma de entender la evaluación y al docente.

Si bien la escuela pone en marcha medidas que tienden a favorecer la permanencia de los estudiantes, al mismo tiempo fue posible identificar la presencia de prácticas selectivas que resultan, según Álvarez Méndez (2003), de uno de los posibles usos de la evaluación que es clasificar y seleccionar. Si bien, los datos estadísticos y las entrevistas reflejan que los repetidores continúan en la escuela, por ejemplo en un cuarto año de 24 alumnos, la mitad son repetidores, fue posible observar, que la mayor cantidad de repetidores se concentra en el turno tarde. Por ejemplo, en secundaria básica, alrededor del 40% de los alumnos que conforman el curso son repetidores en el turno tarde, mientras que en la mañana para el mismo ciclo de la secundaria es alrededor del 20%. Llama nuestra atención que estas cifras alarmantes de repitencia, no sean cuestionadas por los docentes y autoridades de la escuela que lo ven como una “situación natural”. Los altos índices de repitencia del nivel secundario son para Dussel (2009) una señal que refleja la continuidad con las tradiciones heredadas de la escuela media, es decir la restricción del nivel a una clase social determinada sigue teniendo fuerza.

A pesar de los altos índices de repitencia y desaprobación de las materias que señalaban los docentes (en un curso de 27 alumnos solo 3 de ellos aprobaron todas las materias en el primer trimestre, los demás desaprobaban al menos 4 materia), las estadísticas que elabora la escuela reflejan que aproximadamente el 70% de los alumnos que ingresan a la institución en primer año finalizan el 6° año. La evidencia nos invita a pensar si estas prácticas de acompañamiento que realizan docentes y directivos a las trayectorias de los alumnos, inciden positivamente en la disminución del desgranamiento característico de la escuela secundaria entre el ingreso y finalización de los estudios.

Nos preguntamos si la escuela, quizás en su afán por responder al mandato de la inclusión educativa que expresa la Ley de Educación Nacional N° 26206 y que es demandado y “presionado” por las instancias centrales mediante el control sobre los resultados, y al mismo tiempo la necesidad de mantener los niveles de calidad de los aprendizajes como principio fundante de la institución, llevan a que la selección y clasificación esté dada no por la expulsión de los estudiantes sino al interior de la misma escuela, produciéndose caminos diferenciados. Según Jacinto (2006) incluir con calidad requiere reconocer que existen tensiones entre retener a todos y que todos aprendan.

Vemos como se pone en tensión la normativa al momento de hacerse efectiva en la escuela. Por un lado, la escuela avanza en la consideración de las trayectorias, el trabajo en conjunto entre docentes, temas que la normativa refiere pero no prevé ninguna instancia para su consecución⁹. Pero por el otro, la escuela utiliza la evaluación como clasificadora de los estudiantes al interior de la misma, lo que se encuentra muy alejado del discurso de inclusión que expresa la norma provincial y federal. Los actores se apropian de la norma, cambiando muchas veces el sentido de las medidas políticas, resignificándolas según la cultura institucional y la historia de la propia escuela.

Si bien las escuelas son, en parte, responsables por los resultados que en ella se obtienen, entendemos que el incremento del control implica que la responsabilización por la obligatoriedad de la escuela secundaria recaiga solo en las acciones que realizan las escuelas, sin considerar variables exógenas que repercuten sobre la misma. Las escuelas son entonces las encargadas de garantizar las trayectorias educativas mediante la revisión de sus propuestas de evaluación. Recae en ellas la responsabilidad por una educación de calidad, delegándose los conflictos en el nivel institucional (Weiler, 1995).

Primeros arribos

Las tensiones acerca de los fines que persigue la política de evaluación de los aprendizajes se presenta tanto en el texto normativo como en las prácticas de evaluación de los docentes en un caso concreto. Por un lado se refleja en la norma provincial una concepción de evaluación como herramienta para conocer y mejorar la calidad, pero por el otro, se incrementan notablemente los controles sobre los resultados, lo que contradice la concepción de evaluación que se sustenta. Este control se ve reflejado en el incremento de la burocracia que rodea al trabajo de evaluar del docente quien destina cada vez más tiempo a la medición de los resultados, intensificándose su trabajo y adquiriendo nuevas cualificaciones que profesionalizan nuevas funciones y que implican a la vez el avance de la proletarización ideológica del docente al perder poder de decisión sobre los resultados en su trabajo.

⁹ Por ejemplo, la importancia de acordar aspectos sobre la evaluación, es planteada en la normativa provincial desde 2003, cuando la DGCyE emite la Resolución N°823/03 donde refiere al Plan de Evaluación Institucional resultado de acuerdos docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes. La normativa que da origen al Plan, lo define como un elemento central de la Educación General Básica, comprendiendo el Tercer ciclo de la EGB, para años más tarde ser incorporado a partir de la Resolución N° 1049/05 a toda la Educación Secundaria.

Esta tensión al mismo tiempo se presenta en la escuela concreta donde desarrollamos parte del trabajo de campo. Por un lado, se expresan experiencias que apuntan a la concepción de un docente como sujeto que construye su práctica con el otro, a partir de las intervenciones en las reuniones de concepto lo que implicaría control y autonomía sobre los resultados de su trabajo. A la vez la atención a las trayectorias de los estudiantes mediante acciones orientadas a su sostenimiento, pero siempre con el objeto de retener a los alumnos con aprendizaje de calidad. Estas prácticas concebidas por nosotros como “resistencia” a lo hegemónico, se contradicen al mismo tiempo con el desarrollo de prácticas que tienden a la reproducción de las diferencias en el acceso a las oportunidades, al ser la evaluación funcional a la clasificación y selección de los alumnos según resultados en el aprendizaje.

Creemos necesario que desde la política se garantice el acceso y la incorporación de los adolescentes al nivel medio de educación, pero no alcanza con la permanencia, ya que persiste al mismo tiempo el egreso diferenciado de la institución educativa. Es necesario que los que egresan puedan acceder exitosamente a los diferentes tipos de instituciones de Educación Superior (universitaria y no universitaria) y/o a oportunidades de empleos cualificados.

El trabajo nos permitió identificar cómo la resignificación de la normativa que hacen los actores educacionales, puede derivar hacia acciones de compromiso pedagógico institucional y escaso valor asignado a las presiones generales por la mejora de los indicadores. Sin embargo la persistencia de estas presiones que se ejerce desde funcionarios de instancia superiores, invita a preguntarnos por la posibilidad de procesos educativos duraderos que permitan sostener las decisiones institucionales en el tiempo necesario para el logro de resultados de calidad en la evaluación de los aprendizajes, pero eliminando, al mismo tiempo, mecanismos seleccionadores propios de la naturaleza fundante de la escuela secundaria.

Bibliografía

- ✓ ALVAREZ MENDEZ, J. M. (2003) **La evaluación a examen, ensayos y críticas**. Miño y Dávila: Madrid.
- ✓ APPLE, M. (2000) **Teoría crítica y educación**. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- ✓ BELTRAN LLAVADOR, F. (2010) “Teoría y práctica de la organización, dirección, gestión y participación social en los institutos de enseñanza secundaria”, en GARGALLO LOPEZ, APARISI ROMERO (Coord.): **Procesos y contextos educativos**. Tirant Lo Blanch: Valencia

- ✓ BERTONI A., POGGI M. y TEOBALDO M. (1996) **Evaluación nuevos significados para una práctica compleja**. Kapelusz: Buenos Aires
- ✓ DUSSEL (2007) Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina.
- ✓ DUSSEL (2009) “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de las desigualdades?”. En Revista de Política Educativa N° 1, Buenos Aires.
- ✓ HALLYDAY (1990) **Educación, gerencialismo y mercado**. Morata: Barcelona.
- ✓ HARGREAVES, A. (1999) **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Morata: Madrid.
- ✓ JACINTO (2006) **La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad**. Fundación Santillana: Buenos Aires.
- ✓ JIMÉNEZ JAEN, M. (1988) “Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes”. En Revista de Educación N° 285, Madrid.
- ✓ MISURACA M. R., OREJA CERRUTI M.B. Y SZILAK S. M. (2014) “La inspección escolar en la escuela secundaria obligatoria, los docentes y la evaluación de los aprendizajes” en MENGHINI y MISURACA (Comps.) **Políticas para la formación docente. Proyectos y experiencias en el contexto latinoamericano**. Jorge Baudino Ediciones: Buenos Aires.
- ✓ MORGENSTERN DE FINKEL, 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” en Revista Argentina de Educación, N° 29.
- ✓ PEREZ GOMEZ, A. (1999) “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”. En **Volver a Pensar la Educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos** (Congreso Internacional de Didáctica), Morata: Barcelona.
- ✓ SIRVENT. M. T. (2006) **El proceso de investigación**. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Educación
- ✓ TEDESCO, J.C. (comp.) (2005) **¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?**. En IPE UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- ✓ TENTI FANFANI, E. (2003) **Educación para todos, los desafíos de la democratización del acceso**. Grupo editor Altamira: Buenos Aires.
- ✓ TIRAMONTI G. (2011) **Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media**. Homo Sapiens: s/d

- ✓ WEILER, H. (1996) “Enfoques comparados en descentralización educativa”, en PEREYRA, M. et al. (comps.): **Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada.** Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.