

VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa.

Mesa N° 15: Políticas educacionales de evaluación: programas, docentes y aprendizajes

Título: Políticas para la evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria. Una práctica sobrerregulada para la mejora cuantitativa.

Autora: Sonia Marcela Szilak

Institución a la que pertenece: Universidad Nacional de Luján

Dirección electrónica: soniaszilak@gmail.com

Presentación

La presente ponencia resulta de avances en la investigación “La política para la evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria. Entre la normativa y los procesos institucionales”, dirigida por María Rosa Misuraca, a partir de la Beca de Iniciación de la Universidad Nacional de Luján, radicada en el Departamento de Educación.

Se propone estudiar la política nacional y de la provincia de Buenos Aires para la evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria, en el período que abarca entre 1993 y 2012, en el contexto de las “políticas de inclusión” desarrolladas a partir del cambio de gobierno. Se emplean diversas estrategias analíticas, fundamentalmente, aquellas que provienen del análisis de tipo cualitativo, como la combinación de objetivos específicos de carácter descriptivo con otros de tipo interpretativo para intentar comprender la complejidad de la política de la evaluación de los aprendizajes en el marco de la práctica institucional de los docentes.

Se trabaja con el análisis de diversas fuentes documentales surgidas desde la sanción de la Ley Federal de Educación: normativa nacional, federal y provincial relacionada con la evaluación de la calidad y resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) y de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (DGCyE), recomendaciones y circulares emanadas del nivel distrital de inspección para regular la evaluación, acreditación y promoción de los aprendizajes en la

educación secundaria. El análisis documental pretende comprender las concepciones que orientan la evaluación como instrumento de mejora de la calidad y se complementa con la realización de entrevistas semi-estructuradas a funcionarios distritales, directivos y docentes de los establecimientos de escuelas públicas de nivel secundario de los distritos de San Miguel y José C. Paz, para analizar la práctica institucional en la “nueva escuela secundaria”.

A partir de la investigación se busca sistematizar algunos de los efectos de estas prácticas en los casos estudiados, develar la racionalidad que la guía y dar cuenta de la complejidad de su concreción en las instituciones estudiadas.

El Plan Institucional de Evaluación, ¿una propuesta de innovación o transformación?

La política de evaluación de los aprendizajes ha ocupado desde las últimas décadas un lugar destacado en el discurso político, considerándose uno de los aspectos centrales a modificar para establecer cambios en la denominada “gramática escolar”ⁱ. Desde la normativa emitida a partir del cambio de gobierno nacional y provincial en 2003, se propone revertir uno de los problemas medulares del nivel secundario como es el abandono y la deserción educativa, adoptándose medidas que impactan en el trabajo de evaluar de los docentes.

Por un lado, se modifican en reiteradas oportunidades los regímenes de calificación, promoción y acreditación de los aprendizajes para la escuela secundaria, se avanza en la concepción de evaluación inaugurada en el discurso político de los ‘90, que la entiende como la recolección de información para la toma de decisiones y como instrumento para la mejora de la calidad. Se plantea la necesidad de revisar las prácticas evaluativas en el marco de la política de “inclusión” de nuevos sujetos, avanzando en la implementación de nuevas instancias para la acreditación de los aprendizajes.

Al mismo tiempo, desde fines de los ‘90 se propone la introducción de espacios para desarrollar una “cultura evaluativa”, organizándose instancias que posibiliten la formación de equipos docentes para -entre otros objetivos- elaborar y revisar los criterios de evaluación de los aprendizajesⁱⁱ.

Desde 2003, normativaⁱⁱⁱ emitida por la DGCyE refiere a la elaboración, por parte de la institución escolar, de un Plan Institucional de Evaluación, donde se deberán acordar por escrito aspectos 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 la Educación Secundaria^{iv}. A este Plan se fueron añadiendo nuevos aspectos a considerar y acordar: desde los criterios de evaluación, acreditación, calificación y promoción, la concepción de evaluación e instrumentos para la recolección de información sobre los “saberes de los estudiantes”, es decir desde cuestiones centradas en la evaluación del aprendizaje, hasta la instalación de la evaluación en todas las “instancias de la vida institucional (...) incluyendo las prácticas de enseñanza, el currículum en acción, el desarrollo de proyectos, la ejecución de diseños, programas y planes”^v.

La realización del plan es fundamentado desde el discurso político al considerar que las prácticas de evaluación deben revisarse, ya que proveen elementos de análisis de las causas del fracaso escolar, el abandono y la repitencia. Acordamos con la normativa en la importancia de definir qué se entiende por evaluación, los criterios, instrumentos e indicadores a emplear al evaluar, la distinción entre evaluación y acreditación, como aspectos trascendentales a incorporar al Plan. Sin embargo, creemos que se deja de lado un aspecto central para alcanzar el objetivo de “analizar las causas de estas desventuras-fracaso, abandono-repitencia” (...) que es la generación de espacios para la “reflexión”, la concientización sobre las repercusiones que tienen las prácticas evaluativas en las trayectorias educativas de los estudiantes. La reflexión permite pensar sobre aquello que ha sucedido para posibilitar la acción sobre esa situación. Consideramos que para producir un cambio en las prácticas evaluativas es necesario la reflexión en conjunto tanto sobre las situaciones que se generan en torno a la evaluación, así como también sobre las concepciones que tienen los docentes acerca de ésta. Es fundamental establecer acuerdos, pero no alcanza con ello, ya que esto no implica necesariamente su puesta en práctica, es imprescindible mirar hacia el interior de los pensamientos y

al exterior de la situación en la que nos encontramos, “...cuando tenemos en cuenta la interacción de lo interno y de lo externo, nuestra reflexión nos orienta para el pensamiento y la acción más profundas” (Kemmis, 1999).

Desde la normativa se propone la elaboración de acuerdos institucionales aludiendo a la necesidad de “pensar el Plan Institucional de evaluación (...) como producto de acuerdos y negociaciones de sentido, evitando una visión atomística donde cada profesor aporta su perspectiva sin interacción con los demás”^{vi}. Al consultar a los docentes entrevistados sobre los acuerdos en torno a la evaluación, identificamos tres tipos de situaciones. Por un lado, muchos demostraban desconocimiento sobre la existencia del Plan, aludiendo a que eran ellos por sí solos los que definían la evaluación de sus alumnos. Por otro estaban quienes consideraban que el Plan era un requisito formal: “...uno pasa por sala de profesores y firma un cuaderno de comunicados en donde se plantea algo respecto de la evaluación, yo no lo entiendo como algo acordado, consensuado y que se esté trabajando seria y coordinadamente, en ese sentido te diría que no, en el sentido formal puede haberlo” (Profé de Historia). Finalmente nos encontramos con quienes elaboraban por departamento un documento donde constaban además de los objetivos de aprendizaje y los contenidos, las pautas de evaluación, ejemplo de ello:

“Si bien se realizarán evaluaciones escritas y orales, la evaluación será permanente a través de la observación del trabajo, el cumplimiento de las tareas... las evaluaciones escritas avisadas con anterioridad son obligatorias y su ausencia a la misma deberá ser justificada... en caso de no presentar la correspondiente justificación, corresponderá un ausente, el cual será tomado en cuenta como nota para la aprobación...”^{vii}

Este documento, que se entrega al estudiante, debe pegarse en el cuaderno de comunicados y ser firmado por el padre, parecería que aquí lo que prima es una concepción de evaluación como sinónimo de calificación, una noción muy alejada de lo que sostiene la política vigente, que pretende clarificar y distinguir entre los procesos de evaluar, calificar y acreditar. Creemos que la superación

de concepciones tecnicistas que centran la atención en el examen y la responsabilización de los estudiantes por los resultados, solo pueden ser desarraigadas si se generan los espacios para la concientización.

Con respecto a los directivos entrevistados, ninguno reconocía la existencia del Plan en su escuela. Algunos se referían a los acuerdos entre los docentes sobre “los criterios de evaluación, el orden de la prolijidad, la presentación de los trabajos prácticos en tiempo y forma, el presentismo, esos son criterios que se consensuan” (Vice- directora). Se observa la tendencia a concebir la evaluación como examen, a reducirla a cuestiones burocráticas. Nos preguntamos en qué medida la inexistencia de condiciones materiales interfiere en la posibilidad de cumplir con la participación y la generación de debate colectivo.

Al consultar a inspectores acerca del Plan, sostenían que en algunas escuelas es posible encontrar un trabajo de elaboración conjunta, pero que, en la mayoría se termina realizando un documento para cumplir con los controles que se exigen desde la inspección. Vemos como el Plan, concebido desde la normativa como instancia de acuerdos colectivos se transforma en la práctica educativa en un “mero” requisito formal.

Desde el discurso se alude a la formulación de acuerdos colectivos, pero paradójicamente en la educación secundaria son inexistentes los espacios para el diálogo y el encuentro, ya que se caracteriza por la presencia de docentes taxis que deambulan de una institución a otra. Nos preguntamos si en el contexto educativo actual caracterizado por la precariedad laboral, es posible emprender una política de evaluación de los aprendizajes que exige de docente creatividad, trabajo en equipo, responsabilidad, y flexibilidad, pero sin establecer alteraciones en las condiciones actuales de trabajo y en las características propias del nivel secundario que promueven el desarrollo de prácticas aisladas.

Desde el discurso político se abona por la necesidad de desarrollar acciones inclusivas criticando la denominada “gramática escolar”, pero al mismo tiempo no establecen modificaciones en los rasgos

centrales de ésta. Los aspectos tradicionales de la escuela secundaria como: la división estática del tiempo, la organización de los conocimientos en forma parcelada, aparecen inalterables, por lo que ponemos en cuestión estas críticas.

Frente a este estado de situación nos preguntamos si la participación en la elaboración de acuerdos, el trabajo en conjunto, son parte de propuestas que buscan transformar las prácticas evaluativas, la identidad del docente de nivel secundario, o simplemente introducen innovaciones a lo que ya está establecido. La transformación "... supone la modificación estructural en un proceso cuyo producto es diferente respecto al estado anterior" (Vior y Otros, 1999), creemos que lejos están los planteos actuales de proponer la transformación de las prácticas evaluativas, ya que no se alteran las reglas básicas de funcionamiento de la institución de nivel secundario. Lo que se hace es innovar es decir introducir novedades sobre lo que ya está establecido. Ante la obligatoriedad del nivel y el ingreso de sectores que antes no accedían a la educación secundaria, se emprenden modificaciones en la política de evaluación de los aprendizajes, incrementando la responsabilidad de los docentes por lograr la permanencia de los estudiantes en la escuela. Se crearían "sistemas preparados para delegar en éstos la responsabilidad colectiva y compartida de la implementación, mientras asumen la responsabilidad cada vez más centralizada del desarrollo e imposición de objetivos a través del currículo y de las órdenes relativas a la evaluación" (Hargreaves, 1996).

Control y sobrerregulación en el trabajo de evaluar del docente

Si bien se promueve desde las normativas la participación y consenso de los docentes en la elaboración del Plan Institucional de Evaluación, se definen en Circulares posteriores, pormenorizadamente los elementos (fundamentación, sentido de la evaluación, cómo se calificará, criterios, instrumentos, definición de acciones en periodos de orientación, entre otros) a considerar al momento de formularlo. La definición detallada de aspectos permite pensar en un marco de acción para los sujetos por fuera del que no sería aceptable el Plan.

El énfasis en la emisión de normativas que explicitan la trascendencia del Plan Institucional de Evaluación para las escuelas, así como las especificaciones en torno a su elaboración nos permitiría pensar que no hay por parte de los docentes una aceptación de la norma como propia. Para que ello suceda “se requiere: contar con suficiente información sobre la probabilidad de que su cumplimiento llevará aparejadas consecuencias deseables; su valoración, contrastada bajo los criterios con que juzgamos nuestras acciones y las de los otros; por último, la posibilidad efectiva de introducir las correcciones necesarias para materializar las normas a través de instituciones, esto es, capacidad de autoinstitución permanente” (Beltrán Llavador, 2001). A la vez esta hipótesis queda reforzada al analizar los datos que arrojan las entrevistas, ya que se registra el desconocimiento de los docentes sobre la existencia de estas normativas.

Al mismo tiempo que desde el discurso político se enfatiza en la elaboración de acuerdos institucionales, en 2012 la provincia de Buenos Aires emite un Documento de trabajo^{viii}, donde expresa la incidencia de las decisiones de los docentes sobre las trayectorias de los estudiantes y la responsabilidad de los actores al evaluar y calificar. Las calificaciones son consideradas un aspecto central en la trayectoria de los estudiantes por lo que resulta imprescindible “...ofrecer otras oportunidades, estrategias, recursos distintos a los ya probados, haciendo posible el progreso del aprendizaje antes de definir una calificación que dé por cerrado su proceso; supervisar permanentemente los desempeños, los procesos de enseñanza y los aprendizajes adquiridos”.

Por otro lado se amplía el control de directores y supervisores sobre los porcentajes de repitencia, abandono, inasistencia, desaprobación por trimestre en cada área, materia y turno, entre otros aspectos. Para Beltrán Llavador (2001) el control de la enseñanza es un medio de “orden político más que técnico”, que permite informar sobre las “prácticas escolares en relación a los límites en los cuales se las inscribe”.

La supervisión podría incidir positivamente en la práctica ya que el trabajo en conjunto posibilitaría el desarrollo de estrategias favorecedoras de los aprendizajes. 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. Pero también se corre el riesgo de un incremento de la burocratización, ya que los docentes deberían rendir cuentas permanentemente de las actividades que desarrollan en torno a la evaluación, intensificándose así su trabajo.

Del material recolectado en el trabajo de campo se desprende que, lo esencial en la práctica son las cuestiones burocráticas de la evaluación y los resultados positivos, que requiere de pasos formales para el registro y control de los procesos. La cantidad de notas para calificar, el carácter que adquieren las mismas, si resultan del promedio o del desempeño global, entre otros aspectos, son cuestiones que destacan los docentes al referirse a la evaluación. "... 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...", (Morgenstern y Finkel, 2005).

El énfasis puesto en los procedimientos, el "saber hacer" 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. "Hay un desplazamiento de los principios educativos por objetivos operativos, lo que supone que el educador ya no remitirá sus actuaciones a justificaciones razonables sino a la racionalidad burocrática, dejando en suspenso criterios de profesionalidad y generando una progresiva minusvaloración de su saber propio" (Beltrán Llavador, 2010). Numerosos trabajos señalan que la mirada del docente no puede limitarse al cómo hacer, a los instrumentos, pues la educación se "ocupa" de fines y medios. Al primar lo instrumental – presentación de estadísticas, énfasis en los formatos-, los fines -que podrían ser el trabajo en equipo para la mejora de las prácticas evaluativas-, se reducirían a cuestiones burocráticas.

Algunas notas finales

La obligatoriedad del nivel secundario, implicaría la inclusión de nuevos sectores. Desde el discurso oficial se enfatiza la necesidad de “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”^{ix}. Si bien coincidimos con estos planteos, sabemos que la inclusión socio-educativa es necesaria para asegurar la gobernabilidad (Fontes, 1996). Cuestionamos la inclusión en las condiciones actuales donde recae en el docente la responsabilidad por los resultados incrementando la sobrerregulación sobre el trabajo de evaluar.

Si bien resulta ineludible acordar con una propuesta político-pedagógica que permita establecer acuerdos en torno de la evaluación. Sin embargo, nos preguntamos si las actuales condiciones de trabajo en la escuela secundaria, contribuirán al ejercicio de la participación y debate entre los docentes. Dadas las culturas docentes de secundaria caracterizadas por la individualidad y, prácticamente la imposibilidad de trabajo colectivo, cuestionamos la sobrerregulación en la tarea de evaluar. Al mismo tiempo, nos preguntamos si esa tarea podrá traducirse en algo más que control y reorientación de la práctica hacia la mejora de los indicadores de inclusión.

Nos encontramos con docentes que manejan una concepción de evaluación muy alejada de la propuesta oficialmente, a la vez que desconocen la existencia de documentos centrales para los órganos de gobierno. Entendemos que la norma no se traduce de manera inalterable en la escuela, sino que su implementación resulta de las mediaciones de los actores educativos, pero es de resaltar la distancia entre lo que la normativa pretende y el punto de partida de estos docentes.

Sin modificar la organización de la escuela secundaria actual, se depositaría en los docentes, en continuidad con los ´90, la responsabilidad por la consecución de los resultados que prevé la normativa. El docente continúa desempeñándose por estrictas horas frente a estudiantes y con estas características parece difícil que pueda realizar las mediaciones necesarias que la estructura reclama para su cambio.

Podríamos inferir intenciones contrapuestas entre las resoluciones que, desde 2003, incentivan la participación docente en la elaboración del plan de evaluación institucional, y lo establecido recientemente en 2012 donde el control se hace presente en las figuras de los directivos y supervisores. Sin embargo, de lo expuesto se desprende que ambos tipos de normativa buscarían controlar la práctica docente en pos de la mejora de los indicadores. Mientras en la normativa que se sanciona a partir de 2003, el control adquiriría un carácter menos explícito, más interiorizado, a partir del documento de 2012 parecería que el control se ejerce por la vía administrativo explícitamente a través de los requerimientos estadísticos.

Podemos suponer que el incremento de estas instancias de control y supervisión sobre aspectos vinculados a la retención de los estudiantes, traería aparejado el incremento de heteronomía en los docentes, y la mutación del significado de la evaluación de los aprendizajes. Si bien se explicita desde la normativa que la evaluación “...no puede reducirse a un solo paso, uniéndolo a una calificación que acredita los saberes”, considerando que evaluar es recolectar información para la toma de decisiones, el énfasis puesto en lo burocrático, en la calificación, a partir de los controles que se efectúan desde instancias superiores lleva a preguntarnos si es el sentido de evaluación que se explicita desde el discurso político es el que persiste en la práctica, primando la evaluación como sinónimo de calificación y acreditación. Es decir que la evaluación como recolección de información para la mejora de los procesos quedaría limitada a una actividad de control para emitir una nota institucionalmente requerida. Los datos que arrojan la investigación reflejan que sería esta última acepción la que ocupa el lugar central en la práctica de evaluar de los docentes. La introducción de nuevos aspectos que sobrerregulan la práctica de evaluar no estarían asociados a la mejora de la calidad, como se plantea desde el discurso político, sino que su fin implícito perseguiría la mejora cuantitativa de los resultados.

Bibliografía

ALVAREZ MENDEZ, JUAN MANUEL (2003) “La evaluación a examen, ensayos y críticas”, Miño y Dávila: Madrid.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (2001) *Por un control público del sistema educativo* en GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.): “Los retos de la enseñanza pública”. Akal: Madrid.

----- (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.

----- (2004) “Formatos de la organización escolar y producción de sujetos” en Rev. Argentina de Educación, N° 28, p. 7-30.

BOBBIO, NORBERTO (1983) Diccionario de Política, Siglo XXI: México.

CONTRERAS (1997) “La autonomía del profesorado”, Ediciones Morata: Madrid.

DÍAZ BARRIGA, ANGEL (1990) “Currículo y evaluación escolar”, Aique Grupo Editor: Buenos Aires.

FONTES, VIRGINIA (1996) “Capitalismo exclusões e inclusão forçada” en Tempo, Rio de Janeiro, Vol. II, N°3, p. 34-58.

HARGREAVES, A. (1999) “Profesorado, cultura y postmodernidad”, Morata: Madrid.

KEMMIS, S. (1999) *La investigación-acción y la política de la reflexión* en ANGULO RASCO, J.F., BARQUIN RUIZ, J. y PEREZ COMEZ, A. (editores): “Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica”. Akal: Madrid.

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” en Rev. Argentina de Educación, N° 29, p. 7-25.

PEREZ GOMEZ (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.

PERRENOUD, P (1997) “La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas”. Ediciones Colihue: Buenos Aires.

SMYTH, J. (ed.) (2001) “La autonomía escolar: una perspectiva crítica”, Akal: Madrid.

VIOR, S. y otros (1999) *¿Transformar, innovar o conservar en la formación de docentes? El caso de la provincia de Buenos Aires* en SILVA TRIVIÑOS, A. N.; MACUGLIA OYARZABAL, G. (org.):

“Estrategias Educativas no Mercosur”. Novak Multimedia: Porto Alegre

ⁱ El concepto de gramática escolar es definido por Tiack y Cuban (1995) como “el conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran formas de promoción y acreditación que perduran en tiempo y espacio, resistentes al cambio configurando qué se entiende por buen alumno, buen docente y por escuela” (Tomado de Dussel, 2007)

ⁱⁱ Acuerdo Marco de acreditación, evaluación y promoción, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación.

ⁱⁱⁱ Res. N° 823/03 DGCyE.

^{iv} Res. N° 1049/05 DGCyE.

^v Circular Técnica N° 01/06 DGCyE.

^{vi} Circular Técnica N° 02/06 DGCyE.

^{vii} Documento elaborado por el departamento de Matemática, escuela XX.

^{viii} Calificaciones escolares: una perspectiva de análisis para la mejora de los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos, Junio de 2012, DGCyE.

^{ix} Res. 93/09 del CFE.