

# **La política de evaluación de los aprendizajes para la educación secundaria y su implementación en dos escuelas públicas del conurbano bonaerens.**

SONIA SZILAK.

Cita:

SONIA SZILAK (2015). *La política de evaluación de los aprendizajes para la educación secundaria y su implementación en dos escuelas públicas del conurbano bonaerens. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/788>

**“La política de evaluación de los aprendizajes para la educación secundaria y su implementación en dos escuelas públicas del conurbano bonaerense”**

**Autor: Sonia Szilak**

**Institución: Universidad Nacional de Luján. Becaria de investigación categoría Perfeccionamiento**

**Correo: soniaszilak@hotmail.com**

**Palabras clave: Política de evaluación de los aprendizajes- Escuela secundaria- inclusión educativa- práctica educativa**

### **Resumen**

El presente trabajo se desarrolla en el área de las políticas educacionales a través del estudio de las medidas adoptadas por el Estado provincial para incidir en el logro de la obligatoriedad de la educación secundaria. La investigación<sup>1</sup> se propone como objetivos, analizar la política que regula la evaluación de los aprendizajes para la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires entre 2003 y 2015, y conocer la especificidad que asume esa política en dos escuelas públicas con características diferenciadas. En el marco de la investigación cualitativa, pretendemos captar las claves de la realidad estudiada, su lógica explícita e implícita, y las percepciones de los sujetos que participan de esa realidad.

En la ponencia nos proponemos presentar los avances en cuanto a los rasgos que adquiere el objeto de estudio en dos escuelas públicas ubicadas en contextos socio-económicos muy distantes entre sí y con propuestas pedagógicas que se presentan como antagónicas. Pretendemos acercarnos al sentido que adquiere el texto político en el contexto de la práctica en dos escuelas contrapuestas, donde es reelaborado e interpretado, por los actores escolares.

### **Introducción**

La política de evaluación de los aprendizajes ocupa un lugar destacado en los lineamientos provinciales desde 2003, incrementando su presencia en la normativa y en la práctica escolar desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y la Ley de Educación Provincial N° 13688/07.

---

<sup>1</sup> “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 2015” desarrollada a partir del otorgamiento de la Beca de Investigación categoría perfeccionamiento, Directora: María Rosa Misuraca. Departamento de Educación- Universidad Nacional de Luján.

Se introduce, por un lado, en 2003<sup>2</sup>, la elaboración de acuerdos institucionales, ya no solo sobre la definición de contenidos, sino que también sobre la evaluación, estableciéndose que los docentes y directivos deben elaborar de un plan de evaluación institucional. Por otra parte, en los lineamientos curriculares se entiende a la evaluación como parte de los *procesos de enseñanza, que debe nutrirse de información a través de diversas herramientas, para no solo calificar, sino que, principalmente para la mejora de la calidad educativa* y la retención educativa. Finalmente, se establecen modificaciones en el régimen académico<sup>3</sup>, que desemboca en la formulación de un nuevo régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción<sup>4</sup> para la escuela secundaria. Estas medidas nos provocan preguntas sobre las particularidades que adquieren y las consecuencias probables en las prácticas concretas de dos escuelas públicas de un distrito del conurbano bonaerense ubicadas en contextos socio-económicos muy distantes.

En un contexto signado por reformas educativas diseñadas por un conjunto de especialistas que interpretan las tendencias generales de la educación y conforman las líneas de trabajo, donde los directores y docentes deben cumplir la tarea de apropiarse de la misma, y también la responsabilidad de instrumentarla (Díaz Barriga, 2011), nos preguntamos por el sentido que el texto político adquiere en el contexto de la práctica en estas dos escuelas. Entendemos que el marco normativo es reinterpretado en el contexto de la práctica, lo que implica que pueden existir prácticas que se adecúen a los marcos normativos, otras que se alejen y otras que promueven alternativas que muchas veces se adelantan a los planteos de la norma.

### **Decisiones metodológicas**

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 Dirección General de Cultura y educación (DGCyE) donde se revela que la región 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 provinciales<sup>5</sup>. En este contexto, y con el objetivo de profundizar en la especificidad que asume la política de evaluación en la práctica educativa, seleccionamos dos escuelas públicas del distrito ubicadas en contextos socio-económicos muy distantes entre sí. La selección de estas

---

<sup>2</sup> Res. N°823/03 DGCyE

<sup>3</sup> Res. N° 823/03 DGCyE; Res. N° 1049/05 DGCyE; Res. N° 927/06 DGCyE; Res. N° 3840/07.

<sup>4</sup> Res. N° 587/11 DGCyE.

<sup>5</sup> 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 reflejan indicadores preocupantes.

escuelas se fundamenta en hallazgos de una investigación previa<sup>6</sup> donde los testimonios de inspectores de educación secundaria del distrito revelaban la presencia de distintas prácticas de evaluación en relación a la ubicación de las instituciones y las características de la matrícula que atienden, reconociendo la presencia de circuitos diferenciados de la calidad de la educación. En este sentido una entrevistada nos decía

“Hay una escuela que trabaja con todos chicos que están en la villa. [...] Ahí no se prioriza el contenido. Hay una contención social que es impresionante, esta escuela trabaja maravillosamente bien. Pero [...] el día que puedan ir a la Universidad, cuando se reciban, obvio que no van a tener mejor rendimiento académico pero por lo menos tienen un título secundario que les permite ir a trabajar de cajero de supermercado. [...] Y hay otra escuela donde hay selección. ¿Cuál de las dos es mejor? ¿Qué es lo que buscás y para quién? Depende para quién. Si yo a un chico del fondo de la villa, que tiene los papás chorros, que sale a afanar, que no come hace dos semanas, lo mando a esta escuela va a durar tres minutos. [...] Entonces, lo mejor para que este chico, es la otra escuela. Ahora, yo que pretendo que mi hijo vaya a la universidad y... lo voy a mandar a una escuela que aprenda contenidos académicos” (Misuraca- Oreja Cerruti-Szilak, 2014: 76).

Tal como menciona la funcionaria, la escuela que aquí denominamos 1, se encuentra en una zona periférica del partido, atendiendo a matrícula procedente del asentamiento donde se ubica la institución. Gran parte de los estudiantes, trabajan desde temprana edad, muchos viven solos y una gran proporción son padres adolescentes.

En cuanto a las características edilicias de la escuela, demuestran el desgaste producto del abandono prolongado en el tiempo por parte de aquellos funcionarios responsables de la educación provincial. Al mismo tiempo, reflejan la implementación de políticas, en ausencia de diagnóstico<sup>7</sup>, donde la realidad no es el punto de partida ni considerada como parte esencial de la política. En este sentido, la escuela forma parte de aquellas Escuelas de Secundarias Básicas (ESB) que tras un proceso de transición, desde la obligatoriedad del nivel en 2007, se transforma en escuela secundaria con los seis años en 2012. Esta situación, de ser una escuela no pensada en su origen como escuela completa con seis años de duración, se refleja en las características del edificio. La escuela no cuenta con aulas suficiente, seis, por lo que, uno de los años se dicta en contra turno. Por otra parte, la dirección funciona en parte de un pasillo que fue cerrado con una puerta de acrílico, al igual que la sala de profesores que es parte de ese mismo pasillo, lindando con una de las aulas. Las precariedad edilicia de la escuela, la falta de condiciones para el trabajo de los docentes, y para el aprendizaje de los estudiantes, son alarmas que nos llevan a

---

<sup>6</sup> 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

<sup>7</sup> Vior- Mas Rocha (2009) señalan que una característica de la política educativa de la década, en continuidad con los 90, es la inexistencia de diagnóstico previo al momento de definir las políticas educacionales.

preguntarnos, cómo se pretende mejorar la calidad educativa si las condiciones donde se desarrolla la educación de los que más la necesitan no lo permiten. Una escuela abandonada no invita al aprendizaje, a la construcción de un sentido de pertenencia por parte de quienes la transitan. Quizás estas características, son, en parte, explicaciones a los altos índices de ausentismo estudiantil y docente, problemáticas destacadas por los actores entrevistados en las escuelas, así como también la baja matrícula que atiende la escuela<sup>8</sup>. Al mismo tiempo nos preguntamos, si es la baja matrícula una posible explicación para entender el abandono de la escuela en su aspecto estructural. Se convierte así en un círculo vicioso.

En contraposición la escuela 2, se ubica en un barrio de clase media, y atiende a población del barrio, de barrios aledaños, y de barrios periféricos, 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”.

La escuela fue creada por la Nación en la década del 80, y sufrió -al igual que todas las escuelas secundarias- el proceso de transferencia a la jurisdicción provincial y la transformación educativa de los 90. En este sentido, tras la Ley Federal se reduce la secundaria de cinco años a una escuela que solo contaba con el ciclo polimodal, hacia 2010 vuelve a constituirse como escuela secundaria con los seis años. Se observa como ambas escuelas sufrieron el proceso de transformación hacia escuelas Secundarias completas, pero a diferencia del caso 1, esta escuela se constituye como tal en un nuevo edificio, inaugurado en 2010, de grandes dimensiones, y que cuenta con aula de informática, equipamiento tecnológico, laboratorios, sala de profesores, secretaría, salón de usos múltiples, patios, canchas de fútbol, entre otros. Claramente las características del edificio, distan mucho de las condiciones con las que se enfrentan día a día la escuela 1. Estos rasgos hacen a la escuela 2 una institución muy demandada con una matrícula que supera en 2015 a 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.

De la descripción y caracterización de las escuelas públicas se desprende claramente la contraposición entre ambas, no solo por las problemáticas a las que se enfrentan o los rasgos

---

<sup>8</sup> Por ejemplo en 6° año, en 2015 la matrícula que asiste es de 6 estudiantes, de los cuales en raras oportunidades, referían los docentes entrevistados, se encuentra la totalidad. Destacamos que esta problemática no es propia de esta institución, sino que otras escuelas del distrito también se enfrentan a la baja matrícula de los últimos años de la Educación Secundaria.

socio-económicas de la población que atienden, sino también por las particularidades del edificio donde se encuentran. Recursos con los que cuentan, condiciones de trabajo, hacen a la calidad educativa y a la retención de los estudiantes en las escuelas.

A continuación nos proponemos caracterizar el sentido que adquiere la política de evaluación de los aprendizajes en ambas escuelas mediante el cruzamiento del análisis de contenido de la normativa que regula la evaluación de los aprendizajes entre 2003 y 2015 emitida por la DGCyE, y la evidencia recolectada en el trabajo de campo a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y directivos de ambas instituciones durante 2014 y 2015.

### **Régimen académico, ¿Nuevas posibilidades?**

En reiteradas oportunidades, desde 2003, la provincia de Buenos Aires establece cambios en los regímenes de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los aprendizajes para el nivel secundario. Finalmente las modificaciones se sintetizan en un nuevo Régimen Académico aprobado por la DGCyE bajo la Resolución N° 587/11<sup>9</sup>.

En cuanto a los aspectos que introduce la Resolución N° 587/11 se encuentran, por un lado, los periodos de orientación y apoyo, instancias a las que deben concurrir los alumnos que no lograron acreditar la asignatura:

Los estudiantes que al finalizar el tercer trimestre, no hubieren cumplido con los requisitos para la aprobación, deberán concurrir a un periodo de orientación y apoyo para cada materia desaprobada, durante la última semana de clases. La institución debe, organizar y comunicar a los estudiantes y al adulto responsable las actividades de orientación y apoyo previstas para todos los turnos de evaluación ante las Comisiones Evaluadoras, las cuales deberán ser desarrolladas en función de los acuerdos que se establezcan entre el profesor y los estudiantes para asegurar los mayores y mejores logros de aprendizaje”

En la definición de estos periodos no especifica en qué consiste la tarea del docente y del estudiante durante el desarrollo de los mismos. Si bien la Circular Conjunta N°1/13 amplía sobre el fin de estos periodos, creemos que las pautas que expresan no aportan claridad sobre la finalidad de estas instancias. La citada Circular sostiene que docentes y directivos son:

...quienes deben arbitrar los medios y generar tiempos y espacios para que esta orientación sea significativa y posibilite que los/as estudiantes estén en mejores condiciones para desarrollar con buenos resultados la evaluación en las comisiones evaluadoras<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Es de señalar que la elaboración de un nuevo régimen académico para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, se corresponde con las recomendaciones del CFE, donde se argumenta la necesidad de modificar los regímenes académicos de la escuela secundaria como medida para la concreción de la obligatoriedad del nivel (Res. 93/09 CFE).

<sup>10</sup> Circular Conjunta N°1/13 DGCyE.

Al consultar a los docentes de las escuelas 1 y 2 acerca de los periodos de orientación y apoyo pudo constatar que existen diversidad de formas de entender el desarrollo de los periodos, situación que creemos se desprende de la falta de claridad de la normativa.

Por un lado, en la escuela 1, gran parte de los docentes refirió a que esas instancias no son aprovechadas por los estudiantes, ya que no asisten, o vienen sin inquietudes por lo que no los pueden orientar. Ante ello, deciden darles, como práctica definida individualmente y no institucionalmente, una prueba modelo que no dista mucho de la que luego será tomada en la comisión evaluadora o realizan el listado de temas que el alumno debe estudiar. Destacamos que la mayoría de los docentes señaló que los alumnos que llegan a esa instancia, es decir se “llevan” o no aprueban la materia, es porque no asistieron a las clases, abandonaron la materia, pues los que asisten durante el año aprueban las asignaturas. La asistencia parece convertirse en un factor decisivo para la aprobación, y alertamos sobre los riesgos que ello conlleva, ya que bien sabemos, que la sola presencia no significa la existencia de verdaderos aprendizajes de contenidos. Podemos suponer que se privilegia la presencia y la exposición a situaciones presenciales como “vara” para medir los aprendizajes y la aprobación.

Destacamos que si bien la norma refiere que estas instancias se desarrollan con anterioridad a las comisiones evaluadoras de diciembre, la escuela 1 introdujo desde 2015 su desarrollo en el mes de febrero. Si bien es una decisión institucional, no implica a todos los docentes aceptarla, sino que pueden optar o no por incorporar este espacio. De los actores entrevistados solo el 25% reconoció la puesta en práctica de estas instancias, mientras los restantes hacían referencia a la “comisión de diciembre”. Los docentes que pusieron en práctica el periodo consideraban que era una forma de que los chicos se sintieran acompañados y concurrieran a rendir las materias en las comisiones de febrero, ya que de lo contrario no lo hacían. Reconocemos el valor que tiene esta decisión institucional que avanza sobre la normativa, al prever instancias de acompañamiento más allá de aquellas que se realizan al finalizar el ciclo lectivo. Pero nos preguntamos sobre las limitaciones para establecerse como práctica institucional colectiva, donde todos los docentes se comprometan en el desarrollo de estos espacios, y no que esté sujeto a la “buena o mala voluntad del docente” (Profesor de Prácticas del Lenguaje, escuela 1).

Las características que asumen los periodos de orientación y apoyo en la escuela 1 también se hacen presentes en la escuela 2. Los docentes señalaban el escaso tiempo con que cuentan (una semana, lo que se traduce en 2 o 4 módulos según la carga horaria de la materia) y la falta de

interés por parte de los estudiantes al no generar interrogantes sobre los contenidos. Destacamos que existen acuerdos institucionales sobre las características de estos espacios. El plan de evaluación institucional establece la presentación de carpeta completa que debe ser visada por el docente. Los docentes entrevistados planteaban que este requisito necesario para presentarse a la comisión evaluadora, se convierte en una herramienta de los estudiantes, ya que tener la carpeta completa implica que tengan al alcance un material de donde estudiar.

Ante la evidencia recolectada en ambas escuelas, nos preguntamos sobre la efectividad de estas instancias como apoyo pedagógico ya que algunos testimonios indican que solo constituyen un momento donde se informa a los alumnos los temas a ser evaluados. El régimen académico de 2011<sup>11</sup> refiere a acuerdos entre estudiantes y docentes, pero no especifica en qué consiste esta instancia.

Otra de las instancias que introduce el régimen académico de 2011 son las Comisiones Adicionales para aquellos estudiantes que:

...al momento del inicio del ciclo escolar, después de las Comisiones Evaluadoras correspondientes (...) al segundo período adeuden materias/talleres/módulos y no hayan promovido al año inmediato superior, podrán solicitar en una sola y única de ellas, una Comisión Evaluadora adicional (Resolución N° 587/11 DGCyE) .

Al consultar acerca de la incorporación de estas instancias los docentes se referían a ellas como: “darle facilismo al chico”, “...demasiadas oportunidades”, “...apunta a mantener la cantidad no la calidad”. De la totalidad de los docentes entrevistados en ambas escuelas, solo un 10% entendía que podría ser positiva para el estudiante, pero no podían explicar en qué sentido contribuirían en su formación.

Nos preguntamos si estas medidas pueden llevar a que la finalidad privilegiada de la inclusión sea únicamente retener a los estudiantes, acentuándose la “flexibilización de la evaluación” que incrementa aún más la potencialidad diferenciadora de la escuela. Coincidimos con la necesidad de garantizar condiciones para la permanencia de los estudiantes como primer paso hacia la retención, junto con la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, es necesario alertar acerca de los riesgos de que las políticas de evaluación generen “senderos de progreso diferenciado” (Freitas, 2008), nuevas formas de

---

<sup>11</sup> Posteriormente a la concurrencia a estos periodos, los estudiantes asisten a las comisiones evaluadoras, instancias donde los estudiantes que no acreditaron la asignatura se presentan para ser evaluados ante dos docentes evaluadores.

reproducción o profundización de las diferenciaciones sociales existentes si no se garantiza la adquisición de aprendizajes significativos en todas las escuelas.

### **La evaluación como definición institucional**

La definición de acuerdos colectivos en torno a 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. A este Plan se fueron añadiendo nuevos aspectos: 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”<sup>12</sup>.

Coincidimos con la norma en la necesidad de elaborar acuerdos colectivos en torno a la evaluación, pero en un contexto educativo caracterizado por la precariedad laboral de los docentes, nos preguntamos si es posible emprender una política de evaluación de los aprendizajes que exige del 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.

Precedidos por este interrogante y el conocimiento de las condiciones de trabajo docente, nos acercamos a las escuelas para ver como el parámetro de acción colectiva que define la norma, se hace presente, cuáles eran los límites que imponía y qué posibilidades de acción de los sujetos eran posibles ser desarrolladas, teniendo en cuenta que como plantea Aguilar Villanueva (1993) la diversidad y extensión que pueden generarse desbordando los objetivos propios de la norma.

En primer lugar destacamos que en la escuela 1 no existen acuerdos en torno a la evaluación, siendo las prácticas resultantes de la decisión individual de cada docente. Los docentes atribuían la inexistencia de acuerdos colectivos a la falta de espacios institucionales para ello.

---

<sup>12</sup> Circular Técnica N°1/06 DGCyE.

A diferencia en la escuela 2, el plan de evaluación institucional es considerado por los docentes y directivos como un documento fundamental para el trabajo docente. Este documento fue elaborado por el equipo directivo con anterioridad a los requerimientos de la norma, a mediados de los 90, allí se detallan las particularidades que adquiere la evaluación en la escuela: la nota conceptual, la evaluación integradora de todas las asignaturas y las reuniones de concepto. Destacamos que todos los docentes, así como el director, argumentaron que estas instancias fueron incorporadas por el director al asumir la gestión de la escuela a mediados de los 90.

Si bien la escuela cuenta con ese documento que orienta la forma de evaluar de los docentes y le da continuidad y unidad entre años, no resulta del trabajo en equipo como lo determina la norma, sino de las inquietudes de quienes llevan adelante la gestión de la escuela. Este documento, según los actores se fue modificando en función de los requerimientos de la normativa y de nuevas instancias que se fueron incorporando en función del camino transitado por la escuela. A pesar de ello de todas las entrevistas realizadas, incluso a jefes de departamento, en ninguna de ellas se hizo referencia a la participación de los docentes en la definición de acuerdos colectivos, por lo que, a partir del plan la escuela responde a requerimientos de la norma, pero a la vez, no resulta de acuerdos colectivos como prevé la normativa.

Ante las características de la elaboración del plan, nos preguntamos por la “ajenidad” (Celman, 2004) que pueden tener los docentes hacia estas medidas que son impuestas desde afuera, sin existencia de participación. Al indagar sobre su no participación en la definición de “acuerdos” institucionales, los docentes con más antigüedad, que formaban parte de la institución cuando asumió el director, sostenían que existió cierta resistencia a los inicios, pero que luego pudieron ver que “...el director tenía razón...”. Los demás docentes insistieron en resaltar las bondades de las instancias que se introducen, sin cuestionar su no participación en la elaboración de acuerdos que debieran ser “colectivos”.

Destacamos que en la escuela existe un seguimiento continuado sobre las propuestas de enseñanza y evaluación que desempeñan los docentes. Este seguimiento lo realizan los jefes de departamento y los vice directores. En este sentido, si algún docente se aparta de lo definido institucionalmente sobre la evaluación o la distribución de contenidos, se lo llama a la reflexión para que revea las estrategias. La respuesta que dan los directivos a este control sobre la práctica docente se fundamenta en la necesidad de garantizar la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación en esa escuela, según los propios docentes, tiene:

“un fuerte lugar institucional, donde la dirección marca las pautas y principios básicos (...) es muy dirigida y monitoreada la evaluación” (Profesor de Geografía, escuela 2).

Uno de los aspectos que introduce el plan de evaluación institucional es la nota conceptual. 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 la 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.

Si bien todos los docentes acordaban con los beneficios de la nota conceptual, al mismo tiempo se preguntaban, 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, escuela 2).

Por otro lado, se introduce desde mediados de los 90 las evaluaciones integradoras en todas las materias. La escuela se adelanta a la normativa en este aspecto, ya que la misma comienza a considerarla con la modificación al régimen académico en 2011. En el plan de evaluación institucional se define que se realizan en el mes de noviembre, en el caso de las que la provincia define como obligatoria<sup>13</sup>, se califica en números naturales, pero las no incluidas por la provincia, son calificadas con aprobado o desaprobado, y es obligatoria para los alumnos que requieran una calificación de 8 o más puntos en el último trimestre, se disponen instancias para recuperar.

Finalmente, se introducen las reuniones de concepto que 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. Se considera que a partir de la información que se comparte entre docentes es posible pensar estrategias para revertir las

---

<sup>13</sup> Desde 2011, el régimen académico define que la evaluación integradora para la educación secundaria básica (1°, 2° y 3°) se realizan en dos materias a definir al inicio del ciclo lectivo. En el caso de secundaria orientada (4°, 5° y 6°) se realiza en tres materias.

situaciones más conflictivas. A partir de lo que se trabaje en la reunión, el profesor asesor del curso,<sup>14</sup> debe comunicarse con el chico 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, escuela 2)

En cuanto a los aportes que realizan a los estudiantes, señalaron que sirve para lograr un mayor seguimiento del alumno. Un solo docente planteó una crítica en cuanto a lo que la reunión aporta a los estudiantes.

En párrafos anteriores nos preguntábamos por la posibilidad de establecer acuerdos colectivos en contextos signados por la falta de espacios y tiempos, creemos que las reuniones de concepto en esta escuela serían ejemplos de prácticas que, promovidas desde la propia institución, desafían los rasgos organizativos de la escuela secundaria. Van más allá de la norma, desafían los límites y generan nuevas acciones tendientes a la mejora de la calidad educativa.

Ahora bien, esta práctica es posible desarrollar en una institución con determinadas características, pero ¿qué sucede en aquellas donde las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje no están presentes? ¿Dónde el sentido de pertenencia a la institución es inexistente? ¿Dónde otras problemáticas aquejan la vida de los estudiantes y los docentes? ¿Dónde no existen espacios definidos institucionalmente para ello? Entendemos que es el Estado el responsable por modificar las condiciones de trabajo docente, cambiar los rasgos organizativos que promueven la individualidad por sobre el trabajo colectivo, de lo contrario, estas experiencias como las reuniones de “concepto” en la escuela 2, se convierten en situaciones aisladas que resultan de la “buena voluntad” de los actores que las conforman.

---

<sup>14</sup> 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.

## **La práctica de evaluación, entre los aprendizajes y la contención**

Tal como señalamos anteriormente, la selección de las escuelas se debió en parte a las afirmaciones que una inspectora realizaba sobre las particularidades que adquiriría la evaluación y la enseñanza en escuelas ubicadas en contextos muy distantes socio-económicamente. La inspectora planteaba que la escuela 1 tenía por objeto “contener” mientras en la 2 se buscaba el “aprendizaje de contenidos”.

Al adentrarnos en estas instituciones, fue posible observar que en el caso de la escuela 2, tanto los directivos como los docentes, en su totalidad, reconocían que al evaluar lo importante allí era el dominio del contenido, nos decían que “solo pasa el que sabe” (director, escuela 2). Al mismo tiempo enfatizaban en que al calificar, si bien consideraban trabajos prácticos, participación en clase, conducta, la nota que tenía más peso, a pesar de ser conceptual, era aquella que resultaba de la prueba escrita.

Si bien se consideran distintos aspectos al evaluar, el examen ocupa un lugar privilegiado, por medio de este según Álvarez Méndez (2003) se los clasifica y selecciona. En el caso de esta escuela, si bien, los datos estadísticos reflejan que los repetidores continúan en la escuela, por ejemplo en un cuarto año de 24 alumnos, la mitad son repetidores, fue posible observar a partir de datos estadísticos, 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%. La clasificación y selección estaría dada no por la expulsión de los estudiantes sino al interior de la misma escuela.

Los docentes entrevistados diferenciaban a esta escuela de otras escuelas públicas, sostenían que “...se puede exigir al alumno porque quiere venir, quiere estar...” (Profesor de Geografía, escuela 2), a la vez que destacaban el trabajo de acompañamiento hacia el docente que se hace desde la gestión directiva:

Acá se trabaja muy bien comparando con otros colegios del Estado. Se trabaja bien por la conducta de los estudiantes, no tienen problemas. El cuerpo directivo se presenta para ayudarnos, hay un cien por ciento de acompañamiento de los directivos a los docentes (Profesora de Prácticas del Lenguaje, escuela 2).

En la otra escuela que trabajó bajo mucho más el nivel, los chicos están muy dispersos, están en otra, no les importa la escuela. Hay menos compromiso de estudio, no hay compromiso en la mayoría, aunque existen las excepciones (Profesora de Inglés, escuela 2).

Este lugar que ocupa el saber en la escuela está mediado por distintos factores que hacen posible que la escuela cumpla la función de formar a los estudiantes en saberes necesarios para su desempeño futuro en la sociedad. En esta escuela, los estudiantes en su mayoría no pasan necesidades socioeconómicas, no trabajan, hay pocos casos de adolescentes padres o madres, los docentes cuentan con los recursos necesarios para desarrollar sus prácticas pedagógicas, entre otros aspectos. Pero no es esta la situación que se encuentra en la escuela 1, donde el ausentismo de los estudiantes y de los docentes repercute negativamente en la posibilidad de lograr la calidad educativa.

Al consultar a los docentes de la escuela 1, que aspectos consideraban para calificar, mencionaban la asistencia, la participación en clase, la realización de trabajo y la prueba escrita, que obligatoriamente debe estar porque el régimen académico así lo contempla, pero que es concebida como una nota más. Cuando se les consultó qué pesa más al definir la aprobación/desaprobación, algunos pocos refirieron solo a la asistencia. Si bien coincidimos con estos docentes que estar presente es un aspecto fundamental en la acción educativa, y más en un contexto donde la problemática central es la inasistencia de los estudiantes, y de los docentes, la asistencia es un requisito indispensable para que pueda iniciarse el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, pero no es suficiente con ello.

En esta misma línea, otros docentes destacan como central la atención a las problemáticas inmediatas de la escuela

Acá se trata... Se busca mucho al alumno. Si no viene hay que ir a buscarlo de contenerlo, tratar de incluirlo. Estamos viendo a ver de qué forma podemos incluirlo, que no... Que no deserten... (Profesora de Construcción de Ciudadanía).

A diferencia, de esta mirada, otros docentes, en su mayoría, valoraron el progreso de cada estudiante, buscando que se superen clase a clase. Estos docentes ven a los estudiantes como sujeto de derechos que tiene trayectorias educativas propias y que debe ser evaluado según su recorrido. Los docentes, que así conciben la evaluación entienden que esta manera de entender la evaluación contribuye a la formación de estos estudiantes que están inmersos en realidades muy complejas.

Al preguntar a los docentes cual es el objetivo de la política de evaluación en esa escuela, nos decían:

...aumentar la permanencia de los alumnos y que esa permanencia vaya teniendo algún índice de mejoría, algún indicador de mejoría en el proceso, entiendo que es el gran objetivo, ir evaluando para ir comprobando, acompañando este tipo de instancias... (Profesor de Prácticas del Lenguaje)

Vemos como, frente a situaciones adversas, los actores educativos intentan, además de contener, llevar adelante acciones tendientes a lograr la tarea específica de la escuela: la enseñanza. Si bien reconocen que la inasistencia, la deserción son problemas a los que se enfrenta la escuela, insisten en ver a la escuela como el único lugar donde se adquieren los conocimientos (Braslavsky, 1999).

### **Primeros arribos**

En este trabajo pretendimos acercarnos a la traducción de la norma, su modificación en la realidad concreta a partir de las características que adquieren en la escuela. Su traducción está atravesada por distintas variables que hacen a la posibilidad de su concreción y al surgimiento de nuevas propuestas por parte de los actores involucrados.

Si bien, reconocemos que en ambas escuelas las posibilidades de desarrollar prácticas alternativas están atravesadas por disímiles características socio-económicas de la matrícula que atiende la escuela y las problemáticas que la atraviesan, entendemos que la falta de condiciones para el trabajo docente y el aprendizaje de los alumnos que debe proporcionar el Estado, ocupan un lugar determinante en la mejora de la calidad educativa.

En este sentido, si la norma refiere a la importancia del trabajo colectivo, la existencia de espacios físicos para el diálogo, el encuentro, los tiempos necesarios para ello, son aspectos que debieran considerarse en las características del formato escolar de la escuela secundaria. La individualidad, el aislamiento que esta promueve, no permite la concreción de esos espacios, más allá de la voluntad de los actores para lograrlo.

Creemos que el espacio para el encuentro, la elaboración de acuerdos colectivos es fundamental en aquellas escuelas atravesadas por situaciones complejas, como la escuela 1. Son esas las prácticas, los diagnósticos que deben ser tomados por la norma, instauradas en todas las escuelas generando espacios y tiempo para ello.

Si bien reconocemos que existen, tal como señala Freitas (2008) senderos de progreso diferenciado entre escuelas y al interior de las escuelas, creemos también se hacen presentes prácticas que donde no solo la contención ocupa un lugar importante, sino que también el aprendizaje se hace presente. El problema está en que lo hacen solos, sin acompañamiento, y la

asistencia necesaria que requiere la educación en esos contextos adversos, donde la presencia de la escuela es fundamental y con ello del Estado como actor principal para la mejora de la calidad.

### **Bibliografía**

- ACOSTAS, F. (2008) **Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna.** La Crujía: Buenos Aires
- AGUILAR VILLANUEVA, L. (1993) **La implementación de las políticas públicas.** s/d México.
- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (2003) **La evaluación a examen, ensayos y críticas.** Miño y Dávila: Madrid.
- BRASLAVSKY, C. (1999) **Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana.** Ed. Santillana: Buenos Aires.
- CELMAN SUSANA (2004) “La evaluación democrática. Remando contra la corriente” en Revista Voces, Vol. VIII, N° 5, Marzo 2004, p. 15-32.
- FONTES, V. (1996) “Capitalismo exclusões e inclusão forçada” en Tempo, Rio de Janeiro, Vol. II, N°3, p. 34-58.
- FREITAS, L.C. DE (2008) “Nas trilhas da exclusão: guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escola”, en Rev. Propuesta Educativa, Vol. 17, N°29, Jun/2008, pp.19-30.
- MÁZ ROCHA, S. M. y S. VIOR (2009). “Nueva legislación educacional: ¿nueva política?” en VIOR, MISURACA y MÁZ ROCHA (comps.): **Formación de docentes ¿qué cambió después de los `90 en las políticas, los currículos y las instituciones,** Jorge Baudino Ediciones, Bs. As.
- MIRANDA, E. (2012) “Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política”, en MIRANDA E. Y BRYAN NEWTON (Ed.) **Repensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil.** Córdoba, EFYH. Editorial de la FFYH: Universidad Nacional de Córdoba.
- MISURACA, M.R, OREJA CERRITI, M.B. y SZILAK, S.M. (2014) “La inspección escolar en la escuela secundaria obligatoria, los docentes y la evaluación de los aprendizajes”, en MISURACA, M.R. y MENGHINI, R.A. (comps) **Políticas para la formación de docentes. Proyectos y experiencias en el contexto latinoamericano.** Baudino ediciones: Buenos Aires.
- 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.