

II- 2. LA práctica evaluativa de los docentes:

Aspectos generales vinculados a la reglamentación

Las prescripciones reglamentarias correspondientes a la LFE tuvieron una aceptación dispar entre los docentes de Educación media. En muchos casos las nuevas indicaciones o no se comprendieron o se resistieron. En este sentido hubo algunos errores en la implementación fundamentalmente vinculados a la capacitación y a la gestión educativa.

EL planteo “participativo” a nivel escolar se presentó como un pilar fundamental: acorde con los objetivos y las prácticas propuestas, no se trataba de dar indicaciones hacia un docente “ejecutor” de políticas y prácticas educativas sino de construir consensuadamente una mejor educación. El docente ejecutor de prácticas extrañas no era compatible con el planteo “constructivista”: no se le puede pedir a un ejecutor que forme alumnos críticos ni que evalúe procesos de aprendizaje.

A nivel escolar el proyecto preveía la participación de docentes, alumnos, padres, directivos en la elaboración del Proyecto Educativo institucional, el instrumento marco a partir del cual se definiera qué escuela se quería, qué tipo de enseñanza se daría, qué tipo de objetivos curriculares se seleccionarían (PCI) y, finalmente, cuales serían los criterios de evaluación. La legislación garantiza la operatividad de todas las decisiones por medio de la figura legal de la autonomía institucional.

A partir de los debates y los resultados de cada escuela se realizarían correcciones a los Diseños curriculares provinciales (que dejarían de ser simples propuestas “preliminares” para presentarse como prescripciones con el respaldo general de las instituciones escolares). Casi podríamos decir que el proceso nunca comenzó porque si bien los productos finales (PEI) se elaboraron, su elaboración distó mucho de ser la prevista por los colaboradores técnicos.

Como ya se ha indicado más arriba en el marco de la elaboración del PEI, cada institución debía debatir cuál era su identidad, qué objetivos institucionales se proponía, cual debía ser la estructura organizativa institucional, su realidad contextual-comunitaria, etc. (cada uno de los cuales suponía una definición sobre aspectos importantes que la propuesta detallaba). A nivel institucional esto podría haber significado el comienzo de todo un proceso de democratización y la posibilidad cierta de plasmar en

un documento un proyecto educativo que sirviera de base guiar las acciones de cada uno de los actores institucionales (especialmente la de los directivos que debían tener en cuenta ese documento para “dirigir” la institución hacia la concreción de los objetivos institucionales consensuados).

Ese proceso no tuvo lugar: en algunas escuelas ni si quiera se planteó el problema (encomendando una redacción del PEI a algunos docentes en colaboración con directivos para cumplir con las disposiciones ministeriales), en otras el se pretendió elaborar todo de forma “participativa” pero más o menos rápida para cumplir en tiempo con lo dispuesto.

Muchas son las razones que pueden explicar la ausencia de este proceso de elaboración-construcción del PEI. Si bien el tema excede la temática de esta investigación hay algunas de ellas que pueden registrarse a partir del diálogo mantenido por algunos de los actores involucrados (específicamente dos docentes y uno de los integrantes del equipo técnico de capacitación) y se vinculan con la temática abordada: 1) no se dio el tiempo necesario para semejante tarea, 2) la propuesta debía ser conducida por los directivos, quienes, sin experiencia y con escasa capacitación sobre procesos participativos, anticiparon que se discutía sobre su rol (acortándolo y definiéndolo) y que se darían algunos “intercambios de ideas” que no ayudarían a mantener el orden establecido o la “paz institucional”; 3) los docentes, en general, más allá de que muchos de ellos no conocían la propuesta (en especial el aspecto de la autonomía institucional) no se comprometieron con ese trabajo ni reclamaron condiciones para su realización seria.

En definitiva los productos fueron realmente pobres y “para cumplir”. Esto tuvo como consecuencia fundamental que el lugar del PEI fue ocupado por

¹ La investigación relevó información sobre las dos instituciones que se tomaron como muestra. En una de ellas, con motivo de un cambio en de director se comenzó con el proceso de elaboración adecuado a la normativa pero el mismo quedó interrumpido (fundamentalmente por decisión del director). En la otra se elaboró un documento de seis páginas en el que se registran básicamente: a) qué es un PEI, de acuerdo a la normativa (más de un tercio del documento); b) la ficha de “identidad” institucional que prescribe la normativa, acompañada de algunas referencias históricas como las modalidades de ofertas educativas ofrecidas y el progreso de la matrícula; c) la determinación de los problemas de la institución (todos elaborados desde la perspectiva del docente) centrados exclusivamente en las falencias de los

las reglamentaciones emanadas de las autoridades educativas: cada actor institucional debe cumplir su rol sin que se tenga en cuenta ningún documento institucional de peso. Este dato será importante a la hora de evaluar las relaciones de poder en el sistema educativo chubutense.

LA nueva Ley de Educación Nacional se manejó también con procesos “participativos” muy poco transparentes: tanto la convocatoria al debate de la ley como todas las instancias provinciales de consultas posteriores de las cuales participaron las escuelas no tuvieron las características que garanticen mínimamente que el resultado del trabajo escolar sea tenido en cuenta. Esto reforzó, en la mayoría de los docentes por lo menos de de la región III, la negativa a participar de algo que “ya estaba decidido” describiendo la consulta como destinada simplemente a legitimar una propuesta ministerial (veasé diario el oeste....).

Las propuestas de autonomía institucional, flexibilización de la gestión y atención a la diversidad quedaron vacías de contenido documentado. En lo que a evaluación se refiere la elaboración de los proyectos correspondientes (PCI y PIE) no tuvo como marco un PEI y en la práctica se limitó a transcribir algunos aspectos reglamentados y criterios de evaluación fijados en los proyectos anuales de los espacios curriculares, proyectos redactados tradicionalmente por los docentes de forma individual.

Todo lo descripto refuerza la toma de decisiones individuales para la evaluación de los alumnos. Esta individualidad que trataremos más adelante fue primero fomentada por la reglamentación al prescribir contra mecanismos sociales consensuados de evaluación y luego criticada por la inexistencia o inoperatividad de criterios institucionales elaborados por los equipos docentes.

LA reglamentación posterior a la sanción de la LEN supone que el PEI está debidamente elaborado y avanza e insiste en la elaboración del PIE. ²

alumnos; d) la determinación de las causas del problema, apartado que hace referencia a indicadores macro-económicos, características de los grupos familiares y rendimiento de los alumnos y falta de recursos en la institución). El documento debe haber sido visado y aprobado por autoridades educativas por más que no cumple ni remotamente con las prescripciones dadas.

² Cf. REP 2008, p.8.

LA evaluación docente:

Veamos ahora cómo evalúan los docentes del nivel secundario. Para esto se toman en cuenta entrevistas y encuestas a docentes (14 en total), entrevistas a directivos (2) y mots(3), entrevistas a alumnos (14 entrevistados), análisis de más de 40 evaluaciones y 59 trabajos prácticos (en el contexto de los trabajos áulicos registrados en carpetas de dos alumnos) correspondientes a 12 profes de polimodal y 9 de EGB3 a cargo de 20 materias en total y el registro de más de 100 observaciones participantes en reuniones institucionales, mesas de examen y salas de profesores.

Sobre la Representatividad de las muestras: LA muestras de docentes no se consideran representativas; los datos obtenidos se utilizaron simplemente como indicadores generales de percepciones y datos que luego se utilizaron para contrastar esas visiones con las dadas por directivos, Supervisión escolar y alumnos. En líneas muy generales se consideran válidas las informaciones de cada sector si existe un grado de coincidencia muy amplio. De las opiniones subjetivas obtenidas por entrevistas y encuestas se extraen categorías significativas para posteriores análisis de la realidad escolar no centrados en esas percepciones. Las muestras de alumnos se consideran totalmente representativas de las escuelas en las que se hizo el trabajo de campo y altamente representativas del sector urbano de la región III, objeto de la presente investigación. Las visiones de la Supervisión corresponden mayoritariamente a una supervisora que se desempeñaba como tal a cargo de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo. Por esta razón se las considera 100% representativas para esas escuelas; como la Supervisión tiene reuniones de equipo y responden a normativas y políticas de orden provincial, las opiniones registradas se consideran altamente representativas de la región.

En principio, para analizar las prácticas evaluativas utilizaremos como ejes las mismas prescripciones reglamentarias descritas en el apartado anterior: la evaluación de proceso, de competencias (en especial las vinculaciones con la realidad) y de tipo de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), y su traducción numérica.

Los instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación privilegiados por los docentes son, sin lugar a dudas, las evaluaciones escritas, seguidas por los trabajos prácticos individuales y luego los grupales. En menor medida se utilizan evaluaciones y explicaciones orales y participación espontánea. La utilización de otras evidencias es realmente menor o inexistente.³ También se constató la

³ El requisito de “carpeta completa” es utilizado por pocos docentes y más que nada en EGB3; la utilización de producciones vinculadas a las TICs han venido creciendo en los últimos años pero su utilización como instrumento de evaluación no tiene todavía el

existencia de docentes que no utilizan ningún instrumento de evaluación sino sólo registros informales de peso relativo en las calificaciones trimestrales (cuantitativamente este grupo estaría compuesto por el 10% de los planteles docentes de las instituciones).

En líneas generales los trabajos prácticos se toman como preparatorios para las evaluaciones y tienen un peso relativo menor que estas últimas en la calificación trimestral (incluso a veces el peso de los trabajos prácticos es mínimo o inexistente).

Estas afirmaciones se extraen de las entrevistas y encuestas a docentes⁴ secundarios y son coincidentes con las visiones de la supervisión escolar, directivos y alumnos:

Lo que define la nota es la prueba que le tomaban a Juan 20 años atrás. (supervisora).

Todos están queriendo cerrar el trimestre con una evaluación. (Vicedirector Polimodal)

Yo veo un alto porcentaje de pruebas escritas: si no le fue bien en la prueba, listo. (mot)

“Si aprobás las pruebas aprobás el trimestre; te pueden bajar o subir la nota si hiciste o no otros trabajos” (alumnos de tercer año, Polimodal).

En lo que sigue se toma en cuenta esta característica centrando el análisis en las evaluaciones escritas y los trabajos prácticos.

EL objeto de evaluación

¿Qué se evalúa? La respuesta a esta pregunta no es en lo más mínimo unívoca, aunque pueden establecerse algunas regularidades. Para ello nos referiremos por separado a las evaluaciones, trabajos prácticos u otros instrumentos considerados individualmente, por un lado y a las calificaciones de períodos trimestrales por otro. La diferencia fundamental es que los primeros aportan información parcial mientras que la calificación trimestral toma en cuenta esos aportes para lograr un registro numérico.

Las evaluaciones escritas se centran en la constatación de la adquisición de contenidos conceptuales casi en todos los casos. Las diferencias podrían catalogarse en primer lugar según si se incluyen o no otros tipos de actividades tendientes a constatar el cumplimiento de otros objetivos.

peso como para considerarlo en la presente investigación, salvo en espacios tecnológicos cuyos contenidos están vinculados directamente a ellas.

⁴ Una coincidencia total entre todos los docentes consultados es la mención de la evaluación escrita como instancia para llegar a una calificación conceptual. Las encuestas perdían que se marquen los instrumentos de evaluación utilizados y su incidencia en la calificación del trimestre: salvo un docente que le otorgó una incidencia relativa a la evaluación escrita, el resto coincidió en que la incidencia es alta.

Aproximadamente las evaluaciones escritas de la tercera parte de los docentes de la muestra (sin considerar a aquellos que no utilizan ningún instrumento) plantean actividades que toman en cuenta sólo contenidos conceptuales o procedimientos mecánicos, sin consideración de aspectos de transferencia ni resolución de verdaderos ⁵ problemas. ⁶

Otro grupo de docentes evalúa contenidos conceptuales de forma claramente predominante pero agrega algunas actividades de interrelación de conceptos y preguntas de opinión o de relación con la realidad que suponen cierto grado de comprensión y podrían apuntar al desarrollo de alguna competencia. La cantidad de actividades de este tipo y su ponderación en la corrección dan cuenta de que su papel es complementario o secundario respecto del registro de contenidos conceptuales y que las evaluaciones se pueden aprobar si todos los conceptos están debidamente registrados y no se realizan o se realizan de forma incorrecta las otras actividades. También se incluyen en este grupo aquellos docentes que intercalan evaluaciones centradas puramente en conceptos con evaluaciones más abiertas a otro tipo de actividades. Desde el punto de vista cuantitativo este grupo de docentes representa el 25% de la muestra.

El resto de los docentes plantea evaluaciones en las que la cantidad de actividades referidas a relaciones conceptuales, procedimientos no mecánicos y transferencias de conocimientos a la realidad superan o igualan a las referidas a conceptos; razón por la cual, en principio, no es posible, para los alumnos, aprobar sabiendo sólo ese tipo de contenidos. Este grupo representa poco más del 40% de la muestra.

Categorización de docentes en función del tipo de instrumento evaluación escrita	Que se evalúa	observaciones
Grupo 0	No realiza evaluaciones	Representa aproximadamente el 10% del total. No se considera en la muestra
GRupo 1	Contenidos conceptuales	Representan el 33 % de la muestra
GRupo 2	Contenidos conceptuales (aprox. el 70% de la evaluación), otros contenidos y	Representan el 28% de la muestra

⁵ Nota: Por verdaderos problemas se entiende problemas que pudieran ser reales y no elaborados sólo para indagar la aplicación de algún procedimiento a nivel escolar. En este sentido un enunciado del tipo “a la mitad de un número le sumo 3, multiplico el resultado por 5 y me da 25. ¿De qué número se trata?” no es considerado como planteo de un problema.

⁶ La información a la que llega esta investigación difiere de la que manifiestan algunos directivos y la supervisión escolar de la región que dicen que en líneas generales los docentes tienen en cuenta sólo los contenidos conceptuales a la hora de evaluar)

	competencias (aprox el 30% de la evaluación)	
GRupo 3	Contenidos conceptuales (menos del 50% de la evaluación) Otros contenidos y competencias (mas del 50% de la evaluación)	Representan el 39 % de la muestra

Los trabajos prácticos en líneas generales presentan características similares a las evaluaciones, aunque hay algunas diferencias entre ambos instrumentos en especial en los grupos 1 y 2, los de docentes que le dan una importancia exclusiva o acentuada a los contenidos conceptuales. En esos trabajos prácticos se observan algunas consignas que presentan más relación con el desarrollo de procesos comprensivos y/o participativos-constructivos ligados a otros contenidos distintos de los conceptuales, aspectos que no intervienen en las evaluaciones escritas. Por ejemplo un docente de ciencias naturales que se incluye en el segundo grupo por hacer prevalecer actividades de evaluación de conceptos hace intervenir en el desarrollo de sus clases y en las consignas de gran parte de los trabajos prácticos otras actividades como investigaciones sobre adicciones y trabajos de comprensión de videos del área, aunque las mismas no se incluyan en las evaluaciones formales.

En este sentido el trabajo concreto con procedimientos, relaciones entre conceptos y actividades de construcción del aprendizaje se incrementan aunque no de forma tan significativa. Para dar una representación numérica ajustada a la realidad centrada en las actividades de los trabajos prácticos (individuales y grupales) los porcentajes de composición de los grupos serían los siguientes:

Categorización de docentes en función del tipo de instrumento trabajo prácticos	Que se evalúa	Observaciones
GRupo 1	Contenidos conceptuales	Representan el 20 % de la muestra
GRupo 2	Contenidos conceptuales (aprox. el 70% de la evaluación), otros contenidos y competencias (aprox el 30% de la evaluación)	Representan el 41% de la muestra
GRupo 3	Contenidos conceptuales (menos del 50% de la evaluación) Otros contenidos y competencias (mas del 50% de la evaluación)	Representan el 39 % de la muestra

Tomando en cuenta toda la muestra de docentes hay una diferencia en la composición de los grupos: parte de los docentes pertenecientes al grupo 1 (el que evalúa sólo adquisición de conceptos) se desplaza al grupo 2 al cambiar el instrumento de evaluación (de pruebas escritas a trabajos prácticos): la variación es del 13% para esta muestra. Esta característica parece ser general a los ojos de la supervisión: *“Hay una disociación entre el proceso que se lleva en el aula bien, (en el aula soy constructivo, se enseñan procedimientos y actitudes), pero la prueba parece de otro docente. Es la prueba que le tomaban a Juan 20 años atrás.”*

Las calificaciones de cada una de las evaluaciones se expresan de forma numérica; en los trabajos prácticos predominan más las calificaciones conceptuales (como “bien”, “muy bien”) o registros de aprobación (“aprobado”, “no aprobado”). Casi siempre hay registro escrito de lo que le falta a una respuesta para ser correcta o del porqué del error. En algunos casos se asignan valores numéricos a las respuestas de los alumnos y la calificación se ajusta a la suma de esas calificaciones parciales. Esa práctica está más extendida en el grupo 1 aunque hay también algunos docentes pertenecientes al grupo 2 y uno al grupo 3. Este último diseñó un modelo de que incluye preguntas de evaluación de conceptos (50%) y otras de ejemplificación de esos conceptos y relaciones entre ellos y con la realidad (el otro 50%) asignando puntajes a cada pregunta de tal forma que para aprobar hay que sumar 7 puntos, calificación que únicamente podría obtenerse demostrando saberes de los dos tipos. En otros casos la determinación numérica parece basarse más en una ponderación general del cumplimiento de objetivos previstos y su traducción a una calificación numérica. Esta última práctica parece traducir un “cumplió los objetivos mínimos” a un 7, un “no aprobó” a un número del 1 al 6 y un “aprobó de forma muy buena o sobresaliente” a un número de 8 al 10 (según estimación del docente de su grado de aproximación a los objetivos). Esta última práctica está más extendida entre los docentes del tercer grupo.

Hasta aquí un registro de las características de los instrumentos de evaluación y de la calificación de las producciones de los alumnos en el marco de ellos. Ahora intentaremos abordar las evaluaciones en períodos mayores, trimestrales y anuales, tratando de responder a la pregunta: ¿Cómo hacen los docentes para traducir todo el trabajo realizado en un trimestre o en un año a la calificación que se registra, se comunica a los padres y decide la promoción o no promoción de un alumno?

En este punto corresponde analizar la existencia o inexistencia de la evaluación de proceso y la inclusión de contenidos actitudinales.

Evaluación de proceso

Con respecto al proceso y su evaluación, en general los docentes pertenecientes al último grupo son los que estarían en mejores condiciones de realizar ese tipo de trabajo. Aunque también hay que considerar la estructura epistemológica de cada espacio curricular y la secuenciación de contenidos en los DC y en las planificaciones: en algunos casos las prescripciones

curriculares parecen hacer difícil una integración de contenidos que facilite el trabajo de los profesores en función del proceso.

Por ejemplo una de las profesoras de lengua fue incluida en el segundo grupo, a pesar de haber elaborado clases en las que se nota su preocupación por generar interés por la lectura, análisis de distintos textos, producciones escritas, etc. Pero al momento de enseñar análisis sintáctico, clases de palabras, tipos de adjetivos, diptongos, acentuación y otros contenidos que exigen un proceso de acomodación a convenciones y estructuras no pudo elaborar clases que contemplaran un mínimo proceso de asimilación ni interés en los alumnos por esos saberes escolarmente prescriptos. Y las evaluaciones, por más que no se dirigieran a la repetición memorística de, por ejemplo, una regla de acentuación o una definición de sustantivo, no dejaban de pedir la aplicación de un procedimiento mecánico como la identificación de un tipo de palabra en función de una definición dada en clase (por ejemplo consignas del tipo: lee el siguiente texto y subraya los sustantivos). El registro de las actividades áulicas da cuenta de cortes que se realizan en el "dictado" de esos contenidos en relación a la elaboración y construcción de otros. Ese corte impediría incluir los mencionados contenidos (cuya enseñanza duró un trimestre entero) en un proceso integrado que pueda evaluarse como tal.

Algo similar puede observarse respecto del desarrollo de clases de una profesora de inglés. La misma fue incluida en el primer grupo porque sus evaluaciones apuntaban al correcto uso de estructuras lingüísticas de forma casi mecánica pero se la consideró parte del segundo grupo respecto de las actividades pedidas en los trabajos prácticos, acorde con el desarrollo de sus clases que incluyeron lecturas de canciones en idioma inglés que los alumnos eligieron. En este caso el proceso sería más evaluable porque las estructuras trabajadas si podrían haberse planteado de forma integrada, y realizar una evaluación acorde a esa integración; aunque los materiales bibliográficos de apoyo elegidos no la planteaban y el área de inglés tiene una tradición muy fuerte en enseñanza escolar no significativa.

Distinto es el caso, claramente perteneciente al primer grupo, de un docente de ciencias sociales que plantea dos evaluaciones con consignas del tipo "completar con la fecha correspondiente" y, a continuación, una serie oraciones del tipo "la batalla de Cepeda tuvo lugar en.....", una práctica en la que se pide sin duda una memorización de fechas y/o lugares.

Pero incluso pocos serían los docentes pertenecientes al tercer grupo, aquellos que incluyen actividades de evaluación no centradas exclusivamente ni principalmente en contenidos conceptuales, de los cuales se pueda afirmar que existe realmente una evaluación de proceso.

En realidad, tal como se afirma desde la Supervisión escolar, no hay acuerdo entre los docentes sobre qué es evaluar un proceso. Algunos de los entrevistados, los que se animan a responder sin evasivas, refieren su práctica a:

a) no otorgar validez sólo a una prueba escrita y a la existencia de una autoevaluación (afirmación de un directivo)

- b) la presencia de actitudes relacionadas con el esfuerzo y la constancia a lo largo del año, (afirmación de una docente)
- c) la necesidad de armar un plan anual de contenidos integrados que permita registrar avances en función de ciertos criterios (afirmación de un directivo)
- d) una evaluación que contempla una situación original y que registra avances disímiles en distintos alumnos de forma tal que *hay quien termina en 3 meses, quien termina en 6 y quien termina en 9.* (afirmación de una supervisora)
- e) había que evaluar todo el tiempo al alumno, “desde que entro al aula, por ejemplo: cómo mira a sus compañeros, como responde, si saluda o no al profesor, si cuida sus útiles. (Vicedirectora Polimodal, a propósito de una aclaración sobre el concepto de “evaluación permanente y de proceso” (registro observación participante nº 53, sept 2009).

La reglamentación vigente da algunas orientaciones para la evaluación del proceso:

- 1) se debe tener en cuenta la existencia de saberes previos de los alumnos y la interacción entre ellos y los que se quiera enseñar.
- 2) el alumno pasa por fases cualitativas distintas que el docente debe registrar⁷.

Si bien no se indagó en profundidad sobre esta temática de forma directa los directivos y la supervisión coinciden en que no hay evaluación de proceso. El tema es cuáles son los parámetros para evaluar esta característica. Si se pone el acento, tal como parece hacer la supervisión, en la presencia de un diagnóstico inicial y en contemplar distintos ritmos de aprendizaje, esa práctica es muy difícil de llevarla adelante con grupos numerosos (tal como la misma supervisión reconoce). Si además se exige que haya un registro personalizado de cualidades adquiridas y que puedan registrarse avances concretos en función de determinados ejes en procesos constructivos, esa tarea no es realizada por ninguno de los docentes objeto de la investigación, por mas que todos realizan actividades de diagnóstico inicial e incluyen resultados del mismo en la presentación del plan anual de la materia a su cargo.

Se consultó a un integrante del equipo profesional que elaboró los DC (para la implementación de la Ley federal) y manifestó que desde su perspectiva era prácticamente imposible evaluar el proceso con grupos numerosos; que si se tuvieran grupos de 12 alumnos sería realmente difícil; que exige un seguimiento y registro para cada uno de los alumnos en cuanto a aspectos actitudinales, conceptuales y procedimentales; que resulta imprescindible contar con el interés del alumno para que se pueda hacer un seguimiento de un verdadero proceso de construcción de conocimientos. Además manifestó que *“Existe una contradicción intrínseca entre la valoración de la evaluación del proceso y el sistema acreditativo”*

⁷ Cf REP , 2008

A la pregunta sobre qué sucede si un alumno no demuestra interés (por los motivos que fuera: personales, falta de motivación hacia los contenidos del área, etc.), respondió que, desde su perspectiva y teniendo en cuenta su experiencia, en ese caso la evaluación se orienta hacia la adquisición de contenidos conceptuales mínimos prescriptos y que el proceso de construcción no puede registrarse.

Interrogado sobre la existencia de capacitación al respecto y de ejemplos concretos (en bibliografía especializada o materiales de consulta para docentes) que registren evaluaciones de proceso, respondió que no recordaba ningún curso de capacitación que se hubiera dado sobre esa temática particular, ni mucho menos sobre ejemplos concretos que estuvieran al alcance de los docentes, reconociendo una falencia en ese sentido de todo el programa de capacitación de la Ley Federal de Educación.

La evaluación de proceso funciona como idea regulativa de las prácticas evaluativas docentes y, ante la ausencia de ejemplos concretos de parte de expertos, reglamentaciones y autoridades pedagógicas del sistema, es cada docente el que, como mejor puede, evalúa el proceso centrándose en algún aspecto que le resulte importante, comprensible y aplicable (esto refuerza la tan criticada decisión individual en cuanto la evaluación centrada en la actitud individualista del docente, aspecto que se desarrolla más adelante).⁸

LA evaluación de proceso funciona también como aspecto que permite una crítica al docente por parte de directivos y supervisores; pero a la hora de definir concretamente qué es y de dar un ejemplo concreto ni los expertos, ni las autoridades, ni la reglamentación puede decir concretamente cuál sería el camino adecuado. Incluso desde la óptica constructivista que la reglamentación pondera positivamente, hay desarrollos sobre aplicaciones de evaluación de proceso para sujetos de edades próximas a los primeros años de la Educación primaria (construcción del número, de la lectoescritura) pero no se conocen aplicaciones concretas para, por ejemplo, el pensamiento abstracto.

A los fines de realizar algún tipo de análisis en función de la práctica evaluativa y retomando la indagación sobre la calificación, en líneas generales, se puede decir que algunos docentes, los pertenecientes al grupo 3 y, en menor medida, los del grupo 2, realizan actividades evaluativas que toman en cuenta procesos de pensamiento y no se centran exclusivamente en la repetición de conceptos⁹. Ahora veamos cómo se toman en cuenta estas evaluaciones para “construir” la calificación trimestral y anual.

⁸ Si bien esto puede tomarse como una falta del docente hay que tener en cuenta que, si se registra la falta de evaluación de proceso como una falencia, pareciera bastante obvio que hay que otorgarles a los equipos de profesores las herramientas necesarias para poder exigir el cumplimiento de las prescripciones.

⁹ Si se exigieran parámetros más ajustados a lo que se define como una real “evaluación de proceso” probablemente las prácticas de ese tipo no tendrían lugar para la mayoría de los docentes.

Las actitudes

Todos los docentes encuestados y entrevistados dicen incluir en las calificaciones trimestrales los contenidos actitudinales. Tal como se ha desarrollado más arriba esto supone, teniendo en cuenta la reglamentación vigente, una interpretación subjetiva, del docente. Veamos entonces cómo inciden estas apreciaciones en las calificaciones.

En primer lugar, se pidió a los encuestados y entrevistados que ordenen por su incidencia en la calificación trimestral, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pudiendo otorgar el mismo lugar en esa escala a contenidos con el mismo grado de incidencia. La mayoría (10 de los 14) otorgó una importancia mayor a los conceptos que a las actitudes. Hubo sólo dos de los 14 docentes que puso en igual nivel de importancia a los contenidos conceptuales y a los actitudinales.

A la hora de responder por el tipo de incidencia real la mayor parte (el 64%) coincidió en aplicar el siguiente procedimiento: tomar en cuenta las evaluaciones de los contenidos conceptuales y procedimentales bajando o subiendo esas calificaciones en uno o dos puntos según las actitudes; la siguiente respuesta con más aceptación (29%) fue la correspondiente a realizar una ponderación general de contenidos no atada a las calificaciones de las evaluaciones.

El punto de vista de la Supervisión es coincidente con estos resultados:

“Si Juan tenía 5 , pero porque es bueno, porque es disciplinado, amoroso, ... vamos a ponerle un 6. Algunos docentes usan este criterio. Este criterio está bastante naturalizado, nadie lo dice, no se explicita. ‘Me cae bien, tengo un buen feeling con el pibe, un buen canal de comunicación. Le pongo uno o dos puntitos más’. Un chico que es responsable, voluntarioso, es un buen chico, se sienta adelante. Esto no sería lo correcto, porque es sumamente subjetivo, pero es lo que pasa.”

Tal como se indicó más arriba la inclusión de los actitudinales en las calificaciones supone la interpretación subjetiva del docente y si bien en la mayor parte de los casos el docente liga esa calificación a las evaluaciones y trabajos en los que se evalúan conceptos y procedimientos, existe un margen para modificarla en función de aspectos de difícil seguimiento y acuerdo intersubjetivo.

Y al no haber ni acuerdo generalizado, ni prescripciones sobre el grado de incidencia que debe tener cada tipo de contenido, los docentes tienen el poder de evaluar como mejor les parezca y los directivos el de dar las indicaciones que consideren oportunas apoyándose en un marco regulatorio que lo permite. Una prueba de esto lo da precisamente el hecho de que cada uno decide cuánto incide la apreciación de las actitudes en la calificación trimestral.

La visión de algunos alumnos al respecto es bastante ilustrativa:

“la materia es el profesor” (alumno de tercero Polimodal)

“Te aprueban porque quieren, te pueden poner cualquier nota – A mi hicieron eso una vez” (alumno de 2do año ESB),

“Si te portas bien y no haces nada aprobás” (alumno de 1 ESB, en referencia a su escolaridad primaria)

La profe de inglés a 2 alumnas le puso 6 y tenían 4 en la evaluación; a otros q tenían 6 les puso 5 o 4 por mala conducta; .A otra 7 y tenía 6. La profesora de Matemática aprueba a una alumna porque fue a llorarle la nota.y tenía un 5. (Alumno de Polimodal)

También hay docentes y mots que dan cuenta de que esta situación es posible:

“La calificación casi siempre depende del profesor. EL profesor pone la nota; después pueden venir los cuestionamientos ... Hay muchos docentes que dicen: “viste como se esfuerza!, viste como colabora!, lo apruebo!”. Y el caso contrario: “además contesta, además no te habla bien..., lo desapruebo!”.”. (mot EGB3)

“La conducta: Si interviene [en la calificación]. YO coincido, sino estamos creando máquinas. Yo creo que un alumno que no puede respetar a sus compañeros y docentes.... De alguna manera tienen que ver que eso pesa. A nivel institucional no hay salidas para corregir conductas (porque no son demasiado graves). Yo he bajado la nota (por ej de un 7 a un 6 por cuestiones actitudinales y se lo explico al alumno. Desde la reforma además se nos exige que califiquemos los actitudinales”. (Docente EGB3)

Más allá del grado de veracidad de estas afirmaciones (cuestionadas por algunos docentes) lo cierto es que se percibe, en algunos alumnos, esta característica reglamentaria de vincular actitudes (de apreciación subjetiva) a las calificaciones. DE hecho más de la mitad de los docentes encuestados identifica a la conducta como una de las mayores dificultades actitudinales en sus grupos de alumnos y dicen que la misma incide en la calificación; esta afirmación coincide con la apreciación de la supervisora escolar entrevistada:

El mal comportamiento tiene una doble incidencia: en la calificación y por el régimen de convivencia. Lo estamos haciendo pagar 2 veces. Esto esta naturalizado por lo docentes y es cuestionado por todos los papás que atiendo.

También se observan en este sentido algunas afirmaciones de alumnos que reflejarían su visión de que la calificación depende mucho más de la apreciación y ponderación del docente que del propio trabajo y aprendizaje. Este tipo de opiniones puede respaldarse con algunos hechos registrados. Por ejemplo hay varias situaciones en las que si un alumno tiene calificaciones en evaluaciones o trabajos prácticos que no llegan al mínimo requerido para la

aprobación (por ejemplo un 5 en una evaluación y un 4 en otra) pero tiene lo que algunos docentes describen como “buenas actitudes”, la nota que le queda es finalmente la mínima para aprobar. Lo mismo sucede, aunque con una frecuencia mucho menor, si un alumno tiene evaluaciones con calificación suficiente para aprobar y desaprueba en el trimestre por “malas actitudes”, o algo mucho más común que quien tiene calificaciones muy buenas por su rendimiento demostrado en evaluaciones y otros trabajos registre, en su boletín, una calificación mínima para aprobar. Esto genera la impresión en los alumnos de que, más allá de su rendimiento, es el docente el que decide sobre su calificación.

Otro indicador al respecto es el de los reclamos de padres de alumnos. A la pregunta sobre si esta apreciación subjetiva que hacen intervenir los docentes en la calificación trae algunos problemas, desde la Supervisión se responde: *Pero “Por supuesto, Esto está totalmente cuestionado por los papás. Los papas dicen: Por ser responsable, bueno, se saco un 6 y le pusieron un 7. Por charlar y comió una galletita o le pasaron un chicle, se le bajo un puntito. Y vos sabes que eso es cierto. [...] la mayor parte de los reclamos de los padres está centrado en el tema evaluación. Porque es lo que más les impacta a los papas”.*

A fin de no dar una imagen distorsionada de lo que realmente sucede, las prácticas individuales arbitrarias son realmente muy escasas¹⁰. Pero lo que se quiere subrayar (más que la posibilidad de la arbitrariedad) es el hecho de que los alumnos perciben (y muchas veces con razón) que la nota depende mucho más de decisiones docentes (sobre aspectos de ponderación subjetiva) que de la propia producción y aprendizaje. Si hubiera realmente una evaluación de proceso, la calificación estaría en función, no de un producto final sino del avance pero siempre atada a la producción del alumno. Lo que sucede en algunos casos es que se mezcla el supuesto proceso con las actitudes y se evalúa en función de ese “coctel” en el que entra la conducta, la relación con docentes y pares, la demostración de interés, etc; de forma tal que el aprendizaje de competencias no es lo central. Así una aprobación puede no reflejar un aprendizaje conceptual o procedimental y la enseñanza correspondiente por parte del docente.

Prácticamente todos coinciden en que puede suceder y sucede que, por el sistema de calificaciones vigente, haya alumnos que aprueben espacios curriculares sin haber aprendido los conceptos y procedimientos correspondientes, aunque la mayoría dice que en los espacios a su cargo esto no sucede y una minoría manifiesta que si puede suceder en su caso porque

¹⁰ El hecho de que la mayor cantidad de reclamos se vincule con esta temática (“lo que más les impacta a los papás” porque se trata ni más ni menos que de la evaluación o desaprobación de sus hijos) no quiere decir que la mayor parte de los docentes califique arbitrariamente (es de prever que los reclamos sean de un porcentaje realmente bajo, caso contrario y considerando la gran cantidad de alumnos, no habría equipo de supervisión –el actual está compuesto por 4 personas- que pueda responderlos).

no se evalúa sólo la adquisición de procedimientos y conceptos¹¹. Estas diferencias se explican por el hecho de que algunos, si bien toman en cuenta las actitudes para la determinación de la calificación, no aprueban a aquellos alumnos con buenas actitudes que no hayan aprendido conceptos o procedimientos considerados indispensables. Otros sí lo hacen:

“Los contenidos a veces no se aprenden, por lo de los puntos de mas y de menos” (supervisora escolar).

Pregunta del investigador: El hecho de que se de tanta importancia a lo actitudinal ¿puede tener como consecuencia de que un chico pase sin tener los contenidos conceptuales o procedimentales aprendidos?

“Si puede pasar. Si, esa es una cuestión que nosotros tenemos que revisar y que nos cuestionamos. Estamos cuestionándonos ese tema. Pero en algunos casos no lo podemos resolver” (MOT EGB3).

Generalmente los alumnos no realizan muchas tareas que pedimos. Cuando hay una excepción se escucha “LOGRÉ QUE TRABAJE” y eso se premia con una aprobación. Tal vez esa sea la “buena actitud que se traduce en aprobación y que no refleja todos los aprendizajes propuestos. (Docente EGB3).

En líneas generales cada docente evalúa en función de un criterio igual para todos, criterio que respeta al momento de calificar. En este sentido algunos pueden justificar su calificación acudiendo a un registro personal y pormenorizado de observaciones (a veces realmente muy minuciosas). Pero esos registros, acorde también a la reglamentación¹², son personales y contienen lo que el docente juzga como importante (puede ser igual para todos pero puede incluir, por ejemplo, aspectos de conducta que incidan en la calificación de forma tal que esta última no refleje una producción académica o la existencia de instancias de participación oral sin registro de la “calidad” de esa participación¹³).

¹¹ Cabe aquí una reflexión sobre el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales prescriptos. Si el sistema de evaluación permite que el rendimiento y aprendizaje real de contenidos conceptuales y procedimentales deje de ser un criterio que decida por sí solo la aprobación para dar lugar a aspectos de conducta y actitudes, se corre el riesgo de que algunos aprendizajes básicos queden “desdibujados” en una calificación que pretenda abarcar muchos aspectos de los cuales los citados aprendizajes sean sólo una parte. Esto podría explicar, en parte, dos fenómenos : a) la baja calidad educativa y el fracaso en el ingreso al nivel de educación Superior (que se rigen por conocimientos conceptuales y procedimentales), b) las dificultades de aprendizaje de algunos alumnos que son promovidos al año siguiente como si hubieran aprehendido los contenidos prescriptos para las etapas anteriores, en comparación con otros que realmente si lograron esos aprendizajes

¹² Cf. REP, 2008

¹³ Un alumno de Polimodal manifestó que una profesora registraba participación en clase según si un alumno levantaba la mano y decía algo o no, pero no en función de lo que realmente decía. Por ejemplo si un alumno manifestaba “no entendí” la profesora lo anotaba como que había habido participación en clase. De esta característica algunos alumnos sacaron provecho y, en las clases, manifestaba cualquier cosa (como “no entendí bien” por más de que no fuera cierto) para tener una marca positiva en el registro de la docente.

Otra dificultad asociada a estas es la falta de cumplimiento de los objetivos establecidos para cada año de estudio y ciclo del sistema, algo que se hace más evidente en espacios como Matemática que suponen una secuenciación bastante rígida. En las evaluaciones escritas se notó, especialmente en el área mencionada un retraso respecto de lo prescripto por el DC. La mayor parte de los docentes trata de incluir en sus planes anuales los contenidos prescriptos y hace un repaso luego del diagnóstico que permita sentar las bases mínimas para ese recorrido anual. Pero el retraso académico en la comprensión y construcción de conceptos y procedimientos refuerza las prácticas conductistas y se llega a DAR lo que corresponde por medio de mecanismos no construidos ni apropiados, de forma tal que no se llega a enseñar ni aprender y los alumnos pasan al próximo año resolviendo mecánicamente las actividades planteadas.

Podría objetarse que se trata de un nivel educativo que se dirige a la formación de esas actitudes y que por lo tanto las mismas deben ser enseñadas y calificadas. Pero, en líneas generales, no hay una formación en valores y actitudes que no se limite a su premio o castigo en una evaluación; y, como sucede con casi todos los aspectos problemáticos planteados no hay ni capacitación, ni expertos, ni reglamentación, ni orientaciones didácticas concretas que orienten la tarea. Y, en realidad, la educación y aprendizaje de actitudes, algo que se encomendó tradicionalmente a la familia, no es fácilmente enseñable en educación media. ¿Cómo enseñar, por ejemplo, actitudes de responsabilidad y compromiso de forma no limitada a una evaluación positiva o negativa de las mismas?

“Se toman las actitudes mas como un castigo, puede influir en nota pero como un castigo o un estobo; un percance o algo asi, que empeora el desempeño del pibe. Por ej vos venís bien pero no trabajas bien en grupo. TE asislar y decis “no yo no quiero trabajar en grupo porque no me gusta, etc” ¿Cual sería la actitud teórica normal? Enseñar a trabajar en grupo, establecer una estrategia para trabajar en grupo, y después evaluar la adquisición de ese hábito, esa conducta. Hoy por hoy la cosa termina así: “bueno este chico trabajó muy bien, entregó todos los trabajos, pero como no trabajó en grupo , le bajo la nota” (Vicedirector Polimodal).

Varios de estos problemas (la subjetividad docente, la ponderación de actitudes y del proceso) se solucionarían, según la Supervisión y del Ministerio, con mayor comunicación por parte de docentes y con el acuerdo sobre criterios de evaluación nivel institucional:

*“Un alumnos es integral: Veo un alumno en el aula que tiene un buen nivel de comunicación, de dialogo, de reflexión, veo que tiene la carpeta completa y prolija. Y veo que en un área tiene una calificación importante, y paralelamente en otra area está totalmente desaprobado, y veo que el alumno y se manifiesta de la misma manera: no es que cambien con el docente A y el docente B. Entonces lo que me pregunto es porqué los **docentes no se ponen de acuerdo en criterios que sean fundamentales**. Eso esta relacionado con la*

promoción o no promoción del alumno. Si cada uno trabaja en forma individual no vamos a poder llegar a la mirada integral del pibe, esa mirada se hace entre todos. No se hace con cada docente en cada aula.” ... “En la mayor parte de los casos se da que un mismo grupo de alumnos es evaluado muy diferente por distintos docentes. Esto es así por falta de trabajo en grupo”. (Supervisora escolar)¹⁴

Pero, si bien es cierto que esa tarea podría aportar alguna solución acotada, se cambiaría de un criterio evaluativo subjetivo individual a un criterio, también subjetivo, grupal; a lo que hay que agregar que la utilización del criterio grupal estará también mediada por la interpretación de un docente habituado a otros tipos de prácticas.

“A lo que se tiende en estos casos es a compartir el trabajo en el equipo docente, es difícil porque los docentes somos muy individualistas”. (Vice director Polimodal)

Quizá se podría atenuar la subjetividad si la evaluación se centrara en la constatación de logros concretos expresados por algún tipo de criterio que pueda ser seguido por distintos actores escolares y no escolares. Por ejemplo podría determinarse que en la calificación numérica deben intervenir determinados tipos de contenidos estableciendo proporciones de intervención para cada uno de ellos y teniendo en cuenta logros bien específicos que den cuenta del proceso a partir de productos observables. En ese marco el trabajo de los docentes podría tomarse como aportes o propuestas institucionales para construir un procedimiento que deba tenerse en cuenta a nivel provincial.

Otra forma, quizá más adecuada, sería concentrar la atención en los instrumentos de evaluación de forma tal que reflejen realmente avances en la construcción de conceptos y procedimientos en función de competencias, concibiendo a las actitudes como parte implícita que tendrá su expresión en los resultados de las evaluaciones de otros contenidos. Esta forma, fue registrada como práctica evaluativa por un 20% de los docentes encuestados, quienes respondieron que las actitudes se evaluaban sólo indirectamente por medio de su influencia en otras producciones de los alumnos. Una forma de calificación más ligada a la producción de los alumnos les permitiría a ellos saber cuál es la calificación que les corresponde en función de lo que demostraron aprender.

“La profe de matemática había sumado mal: no era un 8, era 9 [yo se lo dije] y me lo cambió”.(Alumno Polimodal)

Esa profesora probablemente se maneje con algún algoritmo comprendido por los alumnos, lo que les da la posibilidad de predecir cuál es su calificación y reclamar ante lo que consideren un

¹⁴ En tal sentido también la reglamentación apuesta a criterios de evaluación consensuados institucionalmente en el PIE (CF. REP, 2008)

error. Si bien en este caso la docente no aplicaba ningún tipo de evaluación de proceso, ambas ideas no son necesariamente contradictorias¹⁵

Además una reglamentación clara que fije una forma de calificar como la propuesta dejaría de lado o bajaría la incidencia de las subjetividades docentes en la calificación.

Flexibilización, inclusión y diversidad

Otros criterios para analizar y registrar los modos de calificación de los docentes son los conceptos de “inclusión”, diversidad y la mencionada flexibilización, presentes en la reglamentación. En lo que sigue se hace un abordaje conjunto centrándose fundamentalmente en el último.

El descentramiento de los aprendizajes conceptuales y procedimentales junto con un concepto determinado de “diversidad” y ciertas “acciones compensatorias” de injusticias sociales abrió la posibilidad de incorporar otras variables a la calificación concreta del alumno. Por ejemplo en una reunión de personal de una escuela un vicedirector de EGB3 dice explícitamente que hay que tener en cuenta a los alumnos pobres, los que vienen a la escuela con vestimenta en malas condiciones. A esos alumnos habría que ayudarlos un poco más que a los otros con la calificación.

Esa “ayuda” se materializa en el procedimiento descrito de agregar uno o dos puntos a las calificaciones acreditadas de rendimiento escolar consistentes en que “si se esfuerza y pone empeño” (indicador de buenas actitudes) es promovido sin que importe tanto si se logró o no **el aprendizaje** en cuestión. Este procedimiento tratado más arriba es una forma de flexibilización de la evaluación que ya estaba presente antes de la sanción de la LEN.

Estas prácticas van en dirección a una “inclusión educativa” entendida como simple retención: acreditan a más alumnos y bajan realmente el índice ESTADÍSTICO de fracaso escolar. Pero lo que no parecen tomar en cuenta es la utilidad de los aprendizajes fuera del ámbito escolar. Si un chico o una chica no logra aprender a utilizar un procedimiento como “regla de tres simple” a) no podrá comprender aquellos fenómenos sociales o naturales que requieren ese conocimiento; b) no podrá utilizar una regla de tres cuando lo necesite en el rol social que le toque ocupar (por ejemplo como consumidor o trabajador asalariado), c) tendrá menos oportunidades de continuar sus estudios superiores y de participar activamente como ciudadano. En definitiva no tendrá

¹⁵ LA evaluación de proceso supone evidencias de producto a partir de las cuales se pueda verificar un avance, un progreso. Si se establecieran bien los ejes cognitivos a partir de los cuales se dieran procesos de construcción de los aprendizajes en cada área, los docentes podrían acudir a una especie de algoritmo que, por ejemplo, en vez de promediar rendimientos de producto, calculara diferencias entre etapas pre-establecidas de forma tal de reflejar un acercamiento al objetivo final y no sólo estados parciales.

las mismas oportunidades que otros que sí lograron ese aprendizaje, perderá autonomía y presumiblemente tendrá más posibilidades de caer en situaciones de dominación y exclusión social, por más esfuerzo que haya realizado. Si se atiende a estas consideraciones la “inclusión educativa” así entendida no asegura inclusión social (quizá más bien reproduce cierta exclusión).

En estos casos, otra vez, fue la misma reglamentación estatal la que abrió la puerta a estas prácticas e incluso las promovió. LA resolución 72/01, que tuvo plena vigencia hasta principios del 2008 y fue de consulta permanente por parte de directivos durante nueve años, dice textualmente que “con los resultados de la evaluación es necesario considerar también las condiciones contextuales en las que se encuentra el alumno” y a continuación agrega que “muchas veces se comparan resultados haciendo abstracción de las **desiguales condiciones naturales** y contextuales de los alumnos”, preguntándose inmediatamente después si se valora o no los esfuerzos de los estudiantes.¹⁶

Más allá de lo que signifiquen “desiguales condiciones naturales” y cuál sea el motivo por el que aparece la referencia a la comparación entre resultados SEGÚN CONTEXTOS (ninguna de las dos cuestiones se aclara), lo cierto es que se prescribe concretamente considerar otras variables no relacionadas directamente con los resultados de un proceso de aprendizaje, sino más bien con situaciones de contexto en relación a algún sentido del concepto de “diversidad”, lo que podría dar lugar (y de hecho lo da) a una práctica en la cual si un alumno no aprende ciertos contenidos o no logra determinadas competencias, pueda, igualmente, obtener una calificación que refleje que sí los aprendió, siempre y cuando esté en condiciones “naturales” y “contextuales” desfavorecidas.

Desde este tipo de lógica, podría ser el caso que algún docente (o el sistema en general) no se esfuerce lo necesario para generar aprendizajes ya que la falta de aprendizaje podría deberse a “condiciones naturales” (concebidas como inmodificables por la escuela) que la propia reglamentación interpreta que intervienen en los resultados. Y los resultados son los que se mostraron en la primera parte de este trabajo: estudiantes de distintos niveles a los que se les pretende enseñar contenidos sin la base que brindan los conocimientos anteriores cuya adquisición el sistema debería haber garantizado.

Quizá podría pensarse también que los más desfavorecidos sean los que más necesiten las herramientas que la educación formal les puede brindar. En tal caso se tendría que insistir en que los contenidos del DC sean enseñados, aprendidos y evaluados independientemente de las condiciones contextuales y

¹⁶ Resolución 72/01, Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, p. 4.

que, de existir mayores dificultades, se tengan que redoblar los esfuerzos del sistema para lograr los aprendizajes prescriptos.

LA reglamentación citada (Resolución 72/01) corresponde al período de aplicación de la Ley Federal. Actualmente el régimen de evaluación y promoción quitó esos párrafos citados y sólo menciona que “*La instancia complementaria tiene el propósito de respetar los distintos ritmos de aprendizaje como así también considerar la diversidad cultural de los alumnos*”¹⁷

Para poder comprender bien cuál es la incidencia real de esta flexibilización orientada a la evaluación hay que hacer referencia, más que a la reglamentación escrita, a toda una serie de prácticas no escritas (ni flexibles) y de difícil rastreo en cuanto a su justificación reglamentaria.

En el curso de la investigación se registraron muchas situaciones en las que se constató que los docentes que desaprobaron alumnos recibió observaciones por su modo de calificar, observación que no reciben otros docentes con porcentajes menores de desaprobación. La tendencia en general parece ser que las observaciones se registran sobre cantidad de desaprobados y no sobre cuestiones de aprendizaje. En el trabajo de campo se constató que los docentes con porcentajes de aprobación inferiores al 70% recibieron algún tipo de observación sobre esa cuestión. Esas observaciones se traducen en presiones para aprobar alumnos, tema que dio lugar a una polémica gremial reflejada por medios de la costa de la provincia ¹⁸ y una serie de quejas registradas en la página web del propio Ministerio de Educación ¹⁹

¹⁷ REP 2008, p. 13. Teóricamente esto apunta a considerar distintas estrategias para alumnos que no pudieron aprobar en instancias regulares destacando que “La implementación de las mismas no implicará un detrimento en el nivel de exigencia ni en la calidad de los logros y deberán formalizarse a partir de los criterios de evaluación definidos por los equipos docentes.” (REP 2008, p. 13). Pero resulta ser que esa característica de exigencia es sólo nominal, no difundida, ni conocida por los docentes, no mencionada por Directivos ni Supervisores. En la práctica se entiende que la flexibilización debe aplicarse a la evaluación y acreditación, especialmente en las instancias complementarias

¹⁸ El tema de las presiones para promocionar alumnos sin que importe el nivel de los aprendizajes adquiridos fue registrado por el Diario Trelew en sus ediciones del 1 y el 4 de marzo de 2011. En ese medio se cita al Secretario de Organización de la Delegación Chubut de SADOP quien afirma la existencia de Presiones hacia docentes para aprobar alumnos, situación que es desmentida por el Ministerio de Educación de Chubut. En otra nota un sector sindical de la ATECH (Espacio Docente, integrante de la lista LILA) se manifiesta en términos semejantes y acusa al sector oficialista de negar las mencionadas presiones. Las notas puede consultarse en <http://www.sadop.net/notas.php?mon=1259&id=6476> y en <http://espaciocentechubut.blogspot.com.ar/2011/03/espacio-docente-en-el-diario-de.html>. Estas prácticas no serían exclusivas del Gobierno Chubut sino que se registrarían también en otras provincias como Mendoza, Buenos Aires, Salta y San Luis. Cf: <http://www.losandes.com.ar/notas/2011/5/30/calidad-educativa-sigue-baja-571344.asp> (comentario 52); <http://www.elintransigente.com/notas/2011/9/11/sileoni-el-nivel-analfabetismo-argentina-bajado-19-101765.asp> (comentario 1); <http://www.sanluisnoticia.com.ar/san-luis/1824-otro-ladrillo-en-la-pared.html>; y

En una reunión institucional un directivo transmitió una observación de La Supervisión escolar: “si el porcentaje de alumnos desaprobados en este curso continúa igual el curso se va a cerrar”. La justificación refería a las condiciones favorables que se presentaban en un curso de Polimodal por la reducida cantidad de alumnos (menos de 20) y al alto nivel de desaprobación registrado. Los docentes interpretaron esto como una presión directa tendiente a lograr una baja del nivel de desaprobación (sin importar los aprendizajes logrados) bajo amenaza de pérdida de la fuente laboral (por cierre de un curso).

En una comunicación escrita redactada por supervisión y que tenía como destinatario al Director de esa escuela para que éste lo de a conocer a sus docentes se solicita “*se apliquen las estrategias necesarias para revertir las estadísticas observadas en algunos espacios curriculares*”²⁰. El documento no hace referencia al aprendizaje de los alumnos sino sólo al fracaso escolar como problemática acuciante del nivel, problemática que se describe como consecuencia de varios factores (estructurales, sistémicos, funcionales, paradigmáticos, relacionados con la realidad familiar y personal de los alumnos y las culturas juveniles) sin referencias a documentos ni investigaciones que justifiquen la asignación de esas causas al efecto del fracaso. Pero el elemento central y fundamental es que en el marco del establecimiento de estas relaciones de causa y consecuencias, lo que se describe como causa no tiene un tratamiento especial para su modificación en función de, por ejemplo, revertir los efectos no deseados proponiendo alguna modificación de las condiciones de contexto o los factores-causas identificados, sino sólo una mención de las consecuencias y una modificación de las mismas solicitando al Directivo estrategias para revertir LAS ESTADÍSTICAS.

Lo que importa es “revertir las estadísticas” (que dan cuenta del fracaso escolar) que son (en el marco del citado documento) las consecuencias y no las causas del problema. Si bien podría pensarse que se sobreentiende que revertir los efectos implica revertir las causas: 1) ese documento no nombra en ningún momento al aprendizaje, ni a los contenidos prescriptos; pareciera que estos no ocupan ningún lugar en la temática del fracaso escolar; 2) la mayor parte de las causas citadas parecen estar fuera del alcance del trabajo institucional (factores estructurales y sistémicos, características familiares y personales de los alumnos, culturas juveniles); sólo los factores “paradigmáticos” (que en función de la literatura educativa de moda se refiere a las concepciones o paradigmas educativos, por ejemplo “paradigma inclusivo” vs. “paradigma selectivo”) podrían caer bajo la órbita de la acción institucional. 3) En tal sentido el documento desliza una propuesta y una posible intervención en el ámbito de las causas relacionada con las decisiones y el accionar

<http://blogsdelagente.com/pronunciamientodocente/2011/10/02/asamblea-del-1%C2%BA-de-octubre-en-lomas-de-zamora-por-la-situacion-de-los-cens/>

¹⁹ SE trata de un espacio participativo propuesto por el Ministerio de Educación de la Provincia con motivo de la sanción de la Ley Provincial de Educación. En ese espacio web se registraron quejas por las mencionadas presiones.

²⁰ Nota 1131/10, Supervisión escolar región III, Ministerio de educación de la Provincia de Chubut.

docente en general y particularmente referido a aquellos docentes que desapruban más alumnos.

La prescripción concreta refiere a que “se debe abordar la evaluación en Equipo Docente”, (algo que esa Institución ya ha realizado y plasmado en un documento) fundamentando que “en el análisis de los espacios con mayor dificultad [así se los denomina a los espacios curriculares con mayor desaprobación En la documentación que deben elevar las escuelas la “dificultad” está referida a la desaprobación y no a falencias de aprendizaje] existen disciplinas cuyos saberes son transversales y los jóvenes los deben aplicar a otras áreas”. Si bien no se aclara esa afirmación, pareciera referirse a la diferencia entre espacios curriculares desaprobados y no desaprobados en alusión a que existen saberes comunes o transversales; o sea: que con respecto a saberes comunes algunos docentes aprueban y otros no a los mismos alumnos. La propuesta es la elaboración de criterios de evaluación acordados por todos los docentes. Notesé otra vez la ausencia de referencias concretas a resultados de aprendizaje y el énfasis en la cuestión subjetiva de la calificación por parte de los docentes, situación que, como se ha mostrado más arriba, la propia reglamentación ha establecido y que, en realidad, la circular de supervisión sólo cuestiona en función de la desaprobación –no de la aprobación- y en función de la individualidad, no de la subjetividad: de lo que se trata es de generar una subjetividad extendida a los docentes de una institución, sin modificar el carácter subjetivo de la evaluación.

Si bien los criterios de evaluación se habían elaborado en esa escuela, la sospecha es que no tienen el peso que correspondería: “*si existieron acuerdos de evaluación [...] éstos fueron: hipótesis 1: redimensionados y no socializados; hipótesis 2: no evaluados; hipótesis 3: no considerados; hipótesis 4: evaluados desde otro paradigma.*”

Aquí aparece la referencia a los paradigmas, una de las razones dadas más arriba como factor que interviene en el fracaso escolar. Si bien no se aclara el alcance del paradigma oficial (respecto del cual se identifica “otro paradigma”) el sentido común de los docentes lo refiere a un “paradigma inclusivo” que flexibiliza criterios de evaluación y promoción sin atender a la calidad de los aprendizajes.

El acuerdo entre docentes existió y se plasmó en un documento. Pero, como todo acuerdo, supone la expresión de una voluntad colectiva; y esa voluntad no se enmarca, en líneas generales, en el “nuevo paradigma” respecto de la FLEXIBILIDAD de la evaluación que atiende a una inclusión sin consideración de resultados de aprendizaje. Por lo tanto el acuerdo, no es, tal como menciona la nota, un acuerdo evaluado desde otro paradigma; se trata, en realidad, de un acuerdo elaborado directamente a “otro paradigma” (el único elemento del acuerdo docente que podría objetivamente relacionarse con el “nuevo paradigma” es una referencia a cierta flexibilidad en el marco de la autoevaluación en el área de LEngua: “*Consideramos que los elementos que favorecen el proceso de interrelación alumno - profesor a la hora de evaluar no pasan por una negociación sino por un cierto grado de flexibilidad dentro de un marco establecido por el profesor*” (Conclusiones de jornada institucional para la elaboración del Proyecto institucional de evaluación). Es importante notar que la “flexibilidad se acepta “dentro del marco establecido por el profesor”, con lo cual,

puede interpretarse que, ante la exigencia de adecuar el proyecto a los términos del “nuevo paradigma” los docentes se reservan el derecho de acotar el alcance de la autoevaluación y de la flexibilidad.

El citado documento culmina con una referencia indirecta a la diversidad: “... se pueden pensar formatos didácticos diferenciados de acuerdo a la evaluación de las trayectorias escolares de los alumnos y sus capacidades”.

Dado el marco general en el que tiene lugar esta afirmación la indicación parece ser que ante la desaprobación de espacios curriculares y teniendo en cuenta que la misma podría estar relacionada con circunstancias familiares/personales, citadas como factores más arriba, y a las que se les agrega la falta de capacidad de los alumnos para resolver las actividades de evaluación propuestas por los docentes (algo que resulta bastante difícil de evaluar con algún grado de seriedad) se puede “adecuar” la propuesta a la realidad y “pensar formatos didácticos diferenciados”, algo que en la práctica se traduce en evaluaciones más flexibles y con menos exigencias, a partir de las cuales es esperable que haya mayor cantidad de aprobados.

Este documento no es el único dato que da cuenta de la preocupación del Ministerio para revertir las estadísticas de una forma que no implique mejorar los aprendizajes de los alumnos. A modo de ejemplo se transcribe a continuación parte de una comunicación escrita de un directivo de una escuela de la región hacia los docentes con alumnos desaprobados:

Esquel, 4 de agosto de 2011
Sr. Profesor [...]:
Con motivo de la visita evaluadora de la Sr. Profesora Supervisora [...] se han analizado las estadísticas trimestrales y se ha observado en su espacio curricular un alto porcentaje de desaprobados. Por tal motivo el equipo directivo decidió invitarlo/a a aunar tareas para revertir esta situación con nuevos y renovados instrumentos y criterios de evaluación, análisis de saberes previos, revisión de prácticas...
Se informa que la Dirección de Colegio está organizando una jornada institucional para proponer lineamientos que favorezcan la inclusión y retención de alumnos.
Agradeciendo su compromiso con nuestra institución y quedando a disposición para debatir o diagramar estrategias, saluda a Ud. atte. [Firma y sello del Director]

Todo el problema surge del análisis de las estadísticas trimestrales y la cantidad de desaprobados. No se mencionan los aprendizajes; el directivo en cuestión toma la iniciativa a partir de una visita “evaluadora” de la Supervisora sin haber observado clases, sin saber si se está produciendo o no un aprendizaje, sin conocer en detalle las razones de la desaprobación. LA

situación que se evalúa con la visita y que hay que revertir es de origen estadístico y su finalidad parece ser también esa: revertir las estadísticas (tal como se mencionaba en el documento anterior).

Son muchos los docentes que dicen haber recibido presiones para aprobar alumnos. Aparentemente la mayor cantidad de observaciones que reciben los docentes es sobre esta temática; incluso hay varios que dicen haber recibido observaciones sólo sobre cantidad de alumnos desaprobados. Algunos directivos parecen opinar del mismo modo:

“sí yo tuviera el apoyo de mi supervisor y de ahí para arriba, yo no promocionaría pibes que no han logrado ciertos objetivos de aprendizaje” (directivo de una escuela).

Otro directivo, enterado de una propuesta ministerial de evaluación trianual de los equipos de conducción escolar manifestó (en chiste): *“ahora van a tener que aprobar al 100% de los alumnos”*.

Los directivos de las escuelas muestran ciertas contradicciones en cuanto a esta temática: por un lado son ellos los que realizan las observaciones sobre cantidad de desaprobados;

“Los directivos priorizan el número de desaprobados frente al aprendizaje” [a la hora de hacer observaciones a los docentes] (Docente EGB3)

Pero al mismo tiempo reconocen que la política de la educación inclusiva y las indicaciones concretas de Supervisión se dirigen al mejoramiento de las estadísticas, lo que se traduce en observaciones hacia la escuela que dirigen sobre cantidad de desaprobados. En realidad comparten con los docentes la opinión de que los alumnos no dedican tiempo ni esfuerzo al aprendizaje, centrandose en esta cuestión la explicación sobre falencias de aprendizaje y de la desaprobación; pero a partir de la propia información que envían a la Supervisión reciben observaciones sobre la gran cantidad de alumnos en riesgo de repetir.

La información estadística elevada por cada escuela permite identificar aquellos espacios en los que se registra “mayor dificultad”, entendida esta última como “desaprobación”. El análisis que realiza la Supervisión es que la desaprobación sigue una constante: existen docentes que desaprueban más alumnos que otros, la desaprobación depende del docente, de su grado de exigencia o de su voluntad.

En función de la definición de “dificultad” como “desaprobación”, la dificultad se lee como presencia de docentes con mayor porcentaje de desaprobados. La cantidad de docentes exigentes o “desaprobadores” por curso suele ser superior a la cantidad de materias permitidas para promocionar el año escolar, lo que generaría la repetición de año de un porcentaje importante de alumnos. Incluso la Supervisión ha llegado a la conclusión de que siempre es igual: los espacios con mayor dificultad siempre son los mismos si están a cargo de los mismos docentes.

Desde el punto meramente estadístico si se lograra desplazar a esos docentes y hacer que esos espacios sean evaluados por otros docentes más “aprobadores” las “dificultades” disminuirían notablemente. La atención se centra en la desaprobación: los docentes que aprueban masivamente no reciben observaciones al respecto, sin importar si generan o no algún tipo de aprendizaje.

En el curso de la investigación se han registrado opiniones de docentes que relatan hechos concretos que no pueden interpretarse ya como “presiones” dirigidas a individuos pero que sí aportan información en cuanto a la dirección política general que se intenta describir.

Tal es el caso de docentes que relatan que ante una situación de examen se los cambia para poner a otros docentes a cargo de la evaluación, docentes que serían más flexibles o menos exigentes.

“Un alumno se presentó varias veces y conmigo desaprobaba porque no estudiaba. Entonces me sacaron de una mesa d exámen para que aprueben los alumnos”

“Esta año yo pensé que era igual que el año pasado: los profesores de cada espacio tomaban sus alumnos en POA. Ahora me entero de que mis horas de POA se las dieron a otro profesor”

“El examen de mi materia lo tomó otro profesor, yo no estuve en la mesa Una alumna dijo que yo la inhibía y le pusieron a otro profesor [mas flexible y menos exigente] para que le tome el examen”.

La profesora de Lengua estaba de licencia y La vice tomó la evaluación y aprobó a todos.

DE hecho la normativa permite que no sea el mismo docente el que esté a cargo del dictado del espacio y el que tome a su cargo las instancias de recuperación (como POA). La misma situación se registra en las ESCUELAS DE VERANO, instancias a las que pueden concurrir los alumnos con muchos espacios desaprobados, durante 3 semanas y con carga horaria reducida (en comparación con la que tienen durante la cursada anual). Los docentes para estas “escuelas de verano” son contratados por el período que dure la misma y tienen la tarea de jerarquizar contenidos (que en la práctica suele significar bajas de calidad) y evaluar a los alumnos según los criterios que fijen (que podrían ser muy diferentes que los de los docentes a cargo del espacio anual).

Pareciera ser que para las autoridades el problema no es el aprendizaje o la calidad de la educación: Un Vicedirector, delante del Director, manifestó su preocupación por haber detectado falencias graves en los egresados de la escuela. A la pregunta: “¿Hay alguna preocupación o indicación concreta del Ministerio respecto de esta problemática?” Responde “yo no la conozco”.

El problema son las estadísticas siempre que éstas arroyen porcentajes altos de desaprobados. Incluso habría algunos cambios en la forma de registrar la

información y en la misma reglamentación que podría dar la impresión de que se superan ciertas “dificultades”:

“Ahora nos piden los desaprobados en dos trimestres, antes los desaprobados por trimestres. Y entonces las estadísticas nos dan muy bien” (mot)

Pero la mayor intervención para “mejorar” las “dificultades” es la reglamentaria: se aumenta la cantidad de espacios permitidos para promocionar un año escolar. Lo que se soluciona efectivamente y, como se verá más adelante sólo por tiempo limitado, es el índice estadístico de aprobación; pero las falencias de aprendizaje continúan “estadísticamente” tapadas.

La línea más efectiva desde esta perspectiva centrada únicamente en la retención sería la de convencer a los docentes de que responden a viejos paradigmas centrados en la exclusión o expulsión de alumnos, y convertirlos al nuevo paradigma “inclusivo”. Si los docentes, por ejemplo, aprobaran masivamente a los alumnos, las estadísticas se modificarían sin mejorar en nada el tipo de educación que reciben los alumnos, acatando sólo una parte de la letra de la Ley de Educación Nacional, descartando la otra que prescribe educación de **calidad** para todos. Pero lo cierto es no habría llamados de atención ni presiones.

Este tipo de presiones para aprobar sin contemplar aprendizajes ha tenido una amplia repercusión en el nivel Primario y, consecuentemente, el enorme “avance” de la provincia en la reducción de la repitencia. Son varias las referencias de maestras de primaria a que en ese nivel no se puede hacer repetir a un alumno. Al parecer lo que se interpreta como que “no se puede” no es legalmente cierto: existen varias presiones para que eso no suceda y tienen que fundamentarse muy bien una repetición para que esta sea “aprobada”. Pero en la práctica lo que funciona es esa interpretación subjetiva del “no se puede”. Al parecer esto incidiría en el nivel de aprendizaje de los alumnos. A modo de ejemplo se citan los comentarios de una maestra que tomó licencia por unos años (precisamente durante los años que comenzó a bajar marcadamente el índice de repitencia), por cambio de función y luego volvió al tercer grado, donde ejercía como titular y se sorprendió de los resultados que encontró a su retorno:

“Cuando yo empecé a trabajar en el aula me di cuenta que era un desastre: Hay chicos que llegan a tercer grado y no saben ni acomodar una cuenta, no lo aprendieron. Algunas lo ven bien porque así no se cierran grados, pero yo digo: Que me importa si cierran un grado, vos tenés que ver si los chicos saben o no saben”.

Más allá de lo legítimo que resulte la defensa de la repetición (que funcionaba como una forma de controlar la calidad en épocas anteriores) lo que se quiere mostrar es que la falta de este mecanismo de control dio como resultado la ausencia total del mismo y la falta de preocupación por generar aprendizajes: pareciera que a un discurso que, desde el poder, insistía en la importancia de los aprendizajes correspondió en la realidad educativa una preocupación por lograr esos aprendizajes y a un discurso que tienda a la inclusión (entendida

como mera contención y retención escolar) corresponden prácticas que desligan a algunos docentes de su obligación de enseñar y “chequear” que esos aprendizajes se obtuvieron efectivamente. Las reacomodaciones de la práctica de los docentes de este nivel se realizan en función de las prescripciones “orales” y presiones concretas. Notesé de paso la correspondencia entre la afirmación de la docente y los resultados obtenidos por los alumnos del mismo tercer grado a nivel nacional y provincial: que no se pueda acomodar una cuenta puede tener como consecuencia que no pueda resolverse una resta con dificultad.

La repercusión de esas presiones en educación media es, en especial, por la resistencia de muchos docentes a que la escuela tenga una función de mera contención. En líneas generales las evaluaciones tienen el papel de verificar la adquisición de ciertos conocimientos considerados “mínimos” y la desaprobación responde a que los objetivos no se han cumplido. DE ahí y ante un incumplimiento sistemático (que se entiende centrado fundamentalmente en el alumno) en las distintas instancias de evaluación, se verifica la no aprobación de espacios y si estos superan el límite legal establecido, la no promoción del año de estudio. Pero por una parte es cierto que las presiones generan un acomodamiento de algunos profesores a las exigencias “inclusivas” y por otra parte hay mecanismos reglamentarios que permiten evaluaciones más ajustadas a una promoción menos exigente y de menor nivel de aprendizaje (como la escuela de verano y la posibilidad de rendir examen con profesores menos exigentes).

“A mi mujer le impugnaron un acta de examen en nocturna, porque la chica dijo que se sentía intimidada. La idea que yo noto es que a los exigentes, los desplazan y entonces que les tomen otros que los aprueban”. (Docente de Polimodal en relación a otra docente de la misma escuela)

“Vino el director a reprocharme el gran porcentaje de desaprobados, mostrándome que con otros profesores no era así. NO me preguntó el porqué ni cuál había sido el problema, sólo la cuestión de la desaprobación. La próxima vez apruebo a todos y listo... total a nadie le interesa si los chicos aprenden o no” (Docente de Polimodal).

El nivel de calidad se controla por medio de evaluaciones y se materializa en la desaprobación (cuando los niveles de aprendizaje demostrados son inferiores a los exigidos); la desaprobación en la repitencia; la repitencia no es compatible con una política “inclusiva”. Conclusión: se presiona desde los niveles políticos para bajar el nivel de exigencia. Cuando eso no da resultados se implementan dispositivos para “evadir” a docentes exigentes y lograr finalmente la aprobación. Todo este sistema es posible fundamentalmente por la situación de poder en la que se colocó al docente desde la implementación de la Ley Federal: las presiones son a nivel individual y sobre el que toma la decisión. EL docente que se resiste puede lograr ciertos resultados acordes a su cosmovisión por la misma razón: es el que decide. DE acuerdo con esto si se quiere bajar el nivel de desaprobación hay que sortear la dificultad del individuo que se niega a hacerlo y darle, legalmente, la decisión a otro menos exigente o más proclive a aceptar las políticas “inclusivas”.

Hasta el momento la política de retención sin evaluación excluyente de aprendizajes es realmente efectiva en el nivel Primario, y podría interpretarse que se está extendiendo al primer ciclo de la enseñanza secundaria (actual ESB, ex EGB3); pero, a pesar de todas las medidas de flexibilización de la evaluación puestas en marcha a partir de la reglamentación que acompaña a la LEN, todavía no muestra eficacia en el ciclo orientado de la Educación secundaria (actual ESO, ex Polimodal).

Del mismo modo que resulta lamentable una promoción sin aprendizaje, lo es también que cierta exigencia de aprendizajes repercuta en los índices de retención.