

# LA POLÍTICA DE EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES EN LA ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Misuraca, María Rosa [mariarosamisuraca@fibertel.com.ar](mailto:mariarosamisuraca@fibertel.com.ar)  
Sneider, Ana Romina [asneider@yahoo.com.ar](mailto:asneider@yahoo.com.ar)  
Szilak, Sonia Marcela [soniaszilak@hotmail.com](mailto:soniaszilak@hotmail.com)  
Oreja Cerruti, María Betania [betaniaoreja@sion.com](mailto:betaniaoreja@sion.com)  
UNLu – Depto. de Educación

## Presentación

En las últimas décadas, la tendencia internacional en políticas educacionales muestra el establecimiento de sistemas de medición de la calidad de la educación como instrumento que pretende garantizar su mejora. La difusión de pruebas estandarizadas que permiten la comparación de los resultados de los aprendizajes ha adquirido un lugar central en las políticas educativas tanto en países con sistemas educativos tradicionalmente centralizados -como Francia- cuanto en aquellos con una larga historia de descentralización como Inglaterra. Se han impulsado sistemas de medición de resultados y mecanismos de accountability que se configuran como instancias de control por parte de los Estados nacionales (BROADFOOT, 2000). Estas instancias son acompañadas por la responsabilización por los resultados a instituciones y docentes y conlleva el presupuesto según el cual, la instalación de la rendición de cuentas producirá -por sí mismo- los objetivos buscados: la mejora de la calidad de la educación.

En Argentina, la evaluación de la calidad contrasta con el carácter fuertemente cualitativo de los criterios utilizados en la normativa que, simultáneamente, regula el trabajo de los profesores en la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes.

En nuestra investigación<sup>1</sup> pretendemos caracterizar la política de evaluación de los aprendizajes del nivel secundario a través del análisis de las pautas federales y provinciales que la regulan, en el marco de los operativos nacionales y provinciales de evaluación de la calidad.

## Las políticas de evaluación en la reforma educativa de los '90

En América Latina los sistemas de evaluación se han introducido como parte de las reformas educativas de la década de los '90. El trabajo de CEPAL-

---

<sup>1</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, Departamento de Educación, UNLu. El proyecto forma parte del Programa de Investigación "La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria", dirigido por S. Vior. Se analizan fuentes documentales: normativa nacional y provincial relacionada con la evaluación de la calidad y resoluciones del Consejo Federal de Educación y de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, recomendaciones y circulares para regular la evaluación de los aprendizajes y la promoción escolar en la educación secundaria en dos momentos históricos: la década de los '90, con la introducción del ciclo Polimodal y la política adoptada a partir de 2006 con la obligatoriedad de la "nueva" escuela secundaria. El análisis documental se complementará con entrevistas semi-estructuradas a funcionarios del gobierno y equipos técnicos de la jurisdicción y de los distritos analizados, aplicadores de los ONE, directivos y docentes de los establecimientos y estudiantes de 6to año de la escuela secundaria.

UNESCO (1992) plantea por un lado, la necesidad prioritaria de diseñar e implantar procedimientos regulares de supervisión y evaluación de los establecimientos de enseñanza básica y media “de modo que la sociedad disponga de información suficiente y oportuna sobre las características principales de su funcionamiento” y, por otro, establecer “sistemas de medición para evaluar periódicamente el cumplimiento de las metas curriculares centrales y la eficiencia interna del sistema”. Estas recomendaciones, guiadas por la intención de racionalizar el gasto público social, asociaron los “sistemas de medición y evaluación con la posibilidad de identificar los establecimientos que requieran de programas focalizados de apoyo educativo” (Op. Cit.: 177). La evaluación para establecer *rankings*, asociada a la “libertad de elegir” las mejores escuelas por parte de los padres (FRIEDMAN, 1993) y la intención de focalizar el gasto público social (CEPAL, 1995) constituyeron recomendaciones de política estratégica para América Latina.

En Argentina, el sistema de evaluación nacional se instaló a partir de la reforma educativa de los `90 y en el marco de políticas sociales y económicas de Nueva Derecha. La Ley Federal de Educación –que reformó estructuralmente el sistema educativo- establece, en 1993, la obligación de “garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo” (Art. 48). En el capítulo sobre “La calidad de la educación y su evaluación”, asocia ambos términos a la idea de “controlar su adecuación a lo establecido en esta ley, a las necesidades de la comunidad, a la política educativa nacional, de cada provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a las concertadas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación” (Art. 48).

A pesar de definiciones oficiales de calidad, de sus dimensiones y potencialidad, en el proceso de la transformación educativa neoliberal, se la utilizó como mecanismo de regulación social, ya sea a través de rankings de instituciones y jurisdicciones, ocultamiento de resultados, retraso en su publicación o edición de “recomendaciones metodológicas” para ser implementadas por los profesores en las escuelas. El Estado, en suma, introdujo la evaluación como un nuevo estilo de gestión política del sistema educativo.

## **La evaluación de la calidad en el siglo XXI**

En la década siguiente, la evaluación de la calidad continúa entre las prioridades político-educacionales recomendadas por los organismos internacionales. En el año 2000 el BID indicaba que:

Las evaluaciones pueden ayudar a los países de América Latina a sincronizar los currículum propuestos con los actuales, los libros de texto, la preparación docente, la pedagogía de clase y el aprendizaje. Los ajustes que resulten harán posible el establecimiento de mejores pero obtenibles estándares... (DE MOURA CASTRO y OTROS, 2000, p. 36).

La Ley de Educación Nacional 26.206/06 dedica un capítulo a la *calidad* y otro a *la información y evaluación del sistema educativo*. La diferencia con la Ley

Federal no parece ser sólo formal ya que al definir la calidad establece la garantía, por parte del Estado de asegurar “las condiciones materiales y culturales para que todos los/las alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural” (Art. 84). Otra diferencia entre esta norma y la de los '90 se explicita en el Art. 85: el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación (CFE) se obligan a establecer mecanismos de renovación periódica de los contenidos curriculares, a mejorar la formación inicial y continua de los docentes como “factor clave de la calidad de la educación” y a dotar a las escuelas de los recursos materiales necesarios tales como infraestructura, equipamientos científicos y tecnológicos, bibliotecas y otros materiales pedagógicos. Se define como objeto de información y evaluación del sistema educativo a sus principales variables de funcionamiento<sup>2</sup>.

Las Resoluciones del CFE que regulan las políticas provinciales también realizan un avance respecto de la legislación de los '90. Definen a la calidad educativa por su carácter social e históricamente situado y se formulan críticas a las concepciones basadas en una visión tecnocrática de rendición de cuentas. La Res. 116/10 que aprueba los “Lineamientos para la evaluación de los componentes de la calidad educativa 2010-2020” marca los límites de lo que implica evaluar solamente los desempeños de los/as alumnos/as, y la necesidad de complementarla con otros análisis situados. Establece que:

nociones tales como igualdad de oportunidades, inclusión educativa, respeto a la diversidad, justicia social, relevancia y pertinencia de los aprendizajes, están indisolublemente ligadas al concepto de calidad educativa. En ese marco, la evaluación de desempeños es sólo un indicador de la calidad educativa. (Res. N° 116/10)

La comparación entre la normativa nacional de los '90 y la de los 2000 muestra cambios en la orientación política de la evaluación. Sin embargo, partiremos del supuesto de que los cambios normativos no producen por sí solos cambios en las prácticas escolares si no se tienen en cuenta a los sujetos involucrados y si no se producen transformaciones culturales. En este sentido, la investigación pretende mostrar, en una etapa posterior, el impacto de los cambios en la realidad escolar a seis años de la sanción de la LEN.

### **¿Para qué evaluar la calidad de la educación en nuestro país?**

A partir de la información analizada es posible preguntarse el *para qué* de la evaluación de la calidad y si esta decisión implica el acuerdo con las tendencias internacionales que suponen que evaluar mejora la calidad.

---

<sup>2</sup> “Cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos y la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación” (Art. 95).

Uno de los motivos remite a asegurar que el país integre el conjunto de políticas globales que establecen sistemas de información para la comparabilidad de sus resultados. El acceso al financiamiento internacional para el mejoramiento de las situaciones diagnosticadas puede ser una razón de peso. Otra de las razones parece obedecer a la utilización de la evaluación como instrumento de legitimación de las políticas implementadas desde 2003. Efectivamente, según datos del Ministerio de Educación, los ONE muestran que mejoraron los resultados entre 2007 y 2010.

La tendencia general a la mejora en los desempeños escolares que ponen de manifiesto los resultados del Censo Nacional de Evaluación 2010, parecen brindar sustento real y verificable a muchos de los lineamientos y acciones de política educativa que el Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios de educación del conjunto de las jurisdicciones educativas vienen desarrollando (...) visualizar la mejora en los rendimientos escolares de alumnos y alumnas en el ONE 2010, es un hecho que materializa un conjunto de decisiones, que tienen como objetivo político fortalecer y renovar la enseñanza y los aprendizajes en las aulas” (Informe de resultados del ONE 2010, CENSO DE FINALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, p. 17).

A partir de estas afirmaciones, surge la duda sobre la comparabilidad de los instrumentos con que se *mide* uno y otro momento de los límites temporales en que se produce la mejora y del procesamiento de la información relevada, cuestión que excede a los límites de este trabajo. Lo que queda fuera de discusión es que la presentación de mejoras cuantificables en el corto plazo promueve la construcción de consensos en torno a las políticas adoptadas.

Si bien luego de cada operativo se distribuyeron desde el gobierno central *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza* como apoyos para la actividad docente, interesa indagar en qué medida los resultados de los ONE constituyeron insumos para la toma de decisiones político pedagógicas en el nivel nacional, jurisdiccional o escolar. Efectivamente, al analizar la política para la evaluación de los aprendizajes escolares, encontramos que ésta parece seguir un desarrollo autónomo respecto de los resultados de las pruebas y, por el contrario, poseer una lógica en la que es posible identificar también la mejora de los indicadores de resultados de las políticas educacionales.

## **La evaluación de los aprendizajes en la Provincia de Buenos Aires**

### *✓ De la evaluación tecnocrática a la evaluación integral*

A partir de la normativa analizada observamos que a fines de los ´70 se planteaba la utilización de: “... técnicas para evaluar el logro de los objetivos de la asignatura...”<sup>3</sup>, como así también la definición del principal instrumento para la definición de la promoción: los “exámenes generales”. Las técnicas de evaluación debían permitir la comprobación del alcance o no de los objetivos de aprendizaje. Así

...el concepto mismo de evaluación se reduce, al limitar la responsabilidad de las escuelas sobre los resultados susceptibles de medición a través de las pruebas, y este concepto limitado parece identificarse con la evaluación (LUNDGREN, 1996, p.406).

<sup>3</sup> Res. del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires N° 2481/77

El instrumento técnico ocupa un lugar central y los debates en torno a la evaluación de los aprendizajes giran en torno al grado de objetividad y confiabilidad, ubicándose claramente en una perspectiva instrumental. De esta manera, la evaluación hace énfasis en el estudiante como objeto de enseñanza, prescindiendo del análisis de sus condicionamientos como sujeto de aprendizaje, así

los problemas de orden social: posibilidad de acceso a la educación, justicia social, estratos de empleo (...) son trasladados a problemas de orden técnico: objetividad, validez, confiabilidad. La discusión que se realiza en este nivel de la problemática desconoce la conformación de la misma (DÍAZ BARRIGA, 1990, p. 39).

A fines de los 80, en coincidencia con el proyecto de democratización política y social, surgen matices en la concepción de evaluación. El sistema de exámenes generales comienza a considerarse inadecuado por ser éstos "...parcializados e injustos en función de comprobar la correspondencia entre objetivos y resultados educativos"<sup>4</sup>, se propone una evaluación más integral, donde se tenga en cuenta "...el desenvolvimiento general del alumno y todas las actividades y trabajos que realice..."<sup>5</sup>.

En este intento, se introducen cambios en la escala de evaluación, teniendo en cuenta tanto lo numérico como lo conceptual. La escala conceptual es utilizada para informar a los padres durante el desarrollo de cada periodo, mientras que la numérica se utiliza para la aprobación de la materia. La nota conceptual estaría al servicio de la numérica, pues es la que tiene valor al momento de decidir sobre la aprobación de la asignatura. Los cambios en los sistemas de calificación son trascendentes en la práctica docente, pues según CAMILLONI (1998), sus modificaciones influyen sobre las estrategias de enseñanza de los docentes y de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, nos preguntamos si efectivamente habría un cambio de concepción de evaluación o si se sustituye una denominación por otra.

En ese sentido, la normativa entiende que la información que arroja la evaluación no conduciría a revisar las prácticas, sino que aparece como una instancia fuera de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dando cuenta de una concepción estrecha o reducida que restringe "la comprensión de calidad a su incidencia sobre los receptores (alumnos/as)" (ANGULO RASCO, 1994, p. 285).

Es recién hacia 1989 cuando se reconoce a la evaluación explícitamente "como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje..."<sup>6</sup>. Hacia los '90, y en el contexto de políticas restrictivas en el orden político, social, económico y cultural, paradójicamente se avanza en la manera de concebir la evaluación:

implica un intercambio continuo entre los distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo ratificar y/o rectificar acciones en pos de las metas previstas;

---

<sup>4</sup> Res. N° 3976/87 de la DGCyE

<sup>5</sup> *Ibíd*em

<sup>6</sup> Comunicado N° 46/89 de la DGE y C)

que las acciones de evaluación, [...] dan elementos de juicio suficientes para certificar competencias<sup>7</sup>.

Al mismo tiempo que el discurso político educacional de este período se apropia de concepciones críticas, se inicia la diferenciación entre evaluación y certificación, y son los elementos que recoge la primera los que incidirán en la “acreditación de los saberes”. En este sentido ya no se habla de “aprobación” sino de “acreditación”. La definición formulada por el CFCy E en 1999<sup>8</sup> establece que:

es el acto por medio del cual se reconoce el logro por parte del alumno de los aprendizajes esperados para un espacio curricular en un período determinado. Por lo general, en los diseños curriculares se denominan "aprendizajes para la acreditación", aunque pueden recibir cualquier otra denominación, siempre que especifiquen el nivel de logro esperado.

La falta de fundamentos para este cambio de denominación en la normativa obliga a preguntarnos por la necesidad de diferenciar entre evaluación, acreditación y promoción de los aprendizajes en un contexto de reforma educativa donde primó la racionalización y la rendición de cuentas.

En correspondencia con la concepción de evaluación integral, se considera el “desempeño” como variable para evaluar al estudiante. En este sentido, la normativa provincial se adelanta a los planteos que un año más tarde se enunciarían desde el CFE. El concepto *desempeño del alumno* es considerado un elemento central para *certificar sus competencias y acreditar sus saberes*. La Res. N° 7574/98 de la DGCyE, establece una diferencia respecto de la normativa de hasta mediados de los 90, la calificación ya no será la resultante del promedio de las notas parciales sino del desempeño del alumno.

Una vez más, sin explicitar los fundamentos se proponen nuevas categorías: *acreditación* en lugar de *aprobación*; *expectativas de logro* en lugar de *objetivos*<sup>9</sup>; *evaluación del desempeño* en lugar de *evaluación de los aprendizajes*, etc. Aunque el uso de esta terminología se generaliza en nuestro país en la década del 90, tiene sus raíces en los Estados Unidos en los ´70 como producto del debate sobre la eficiencia del sistema educativo. En ese contexto, estuvo ligada a las demandas empresariales y a la necesidad de futuros trabajadores flexibles que puedan movilizar recursos cognitivos frente a situaciones prácticas concretas. De esta manera, la introducción del concepto de competencia en la escuela contribuye a establecer un sistema que regule “el desarrollo y la socialización de los jóvenes, los haga capaces de entrar y participar en una sociedad que es ordenada, productiva y atractiva para sus miembros” (SPADY. en DE TEZANOS, A., 1992, p. 6).

Avanzando en la concepción integral, se instalan períodos de compensación de los aprendizajes, reemplazando “los programas de recuperación

<sup>7</sup> Res. N° 7574/98 de la DGCyE

<sup>8</sup> “Documentos para la concertación, serie A, N° 22, Acuerdo marco de evaluación, acreditación y promoción” del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1999

<sup>9</sup> En la década del ochenta la evaluación estaba basada en la aprobación por parte de los alumnos de los objetivos educativos planteados para cada asignatura, mientras que el planteo en la década del noventa fue el alcance de las expectativas de logro estipuladas para cada una de las áreas.

y las jornadas evaluativas”, característicos de los 80. Éstas consistían en propuestas a cargo del docente, para orientar a los estudiantes que no logren los requisitos de aprobación, mediante un Programa de Recuperación que comprendía objetivos promocionales, conocimientos, habilidades y destrezas. En cuanto a los periodos de compensación, según la Disp. 4/99<sup>10</sup>,

... no se trata de aumentar la dosis de una propuesta que ya se ha demostrado inadecuada para alcanzar el logro pretendido sino de ofrecer una alternativa distinta por la que se procure atender más ajustadamente el estilo de aprendizaje del alumno.

En documentos posteriores, la compensación se asocia a la *igualdad de oportunidades*, lo que implica que el docente lleve a cabo en este período acciones y estrategias particulares para la promoción de los alumnos, es decir, “...caminos alternativos para lograr el aprendizaje esperado”<sup>11</sup>.

La compensación deja de ser un momento al finalizar el ciclo y ahora es un proceso continuo a lo largo del año en el que se formulan nuevas propuestas para los estudiantes. Por un lado, se incrementan las instancias de apoyo/ asistencia y evaluación pero, por el otro, se evidencia una creciente demanda de más y mejores alternativas pedagógicas por parte de los profesores. Cabe resaltar que la enseñanza incide en el aprendizaje, pero no es determinante de éste, existen otros factores que repercuten, además, la enseñanza y el aprendizaje son procesos donde la presencia de uno no implica necesariamente la del otro. Coincidimos con Fenstermacher (1989) cuando sostiene que no existe una relación de causa y efecto entre ellos.

Otra de las novedades de esta década es el incremento de información hacia las familias sobre los aprendizajes de sus hijos. Este aspecto ya se destacaba en normativa de periodos anteriores, asociándose a la información sobre los resultados de los aprendizajes sin hacer alusión a la enseñanza ni a los procesos seguidos. En la década de los '90, la Res. N° 7574/98 de la DGCyE “... reconoce al alumno y a su familia el derecho de saber con anticipación en qué y cómo va a evaluarse su desempeño...”, y plantea dar a conocer las expectativas de logro a los estudiantes y a la familia. Se debe informar *qué se evalúa y cómo se evalúa*. En la normativa propone que dar a conocer las expectativas de logro “...hará partícipes de una acción conjunta, escuela-familia-alumnos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje”<sup>12</sup>. Entendemos que el suministro de más información a las familias podría asociarse con mayor participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde nuestra perspectiva, no alcanza con ello, sino que es preciso crear espacios genuinamente participativos y condiciones para superar la participación simbólica y pasar a una participación real en todos los procesos de la vida institucional.

---

<sup>10</sup> Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria bonaerense

<sup>11</sup> Dirección de Información y Estadística de la provincia de Buenos Aires, 2002, “El sistema de Evaluación, acreditación, promoción y compensación”, pág. 13-14

<sup>12</sup> Res. N° 7574/98 de la DGCyE

Las políticas de promoción de la participación de las familias se enmarcan, tal como se señalaba, en el discurso de descentralización educativa. En este sentido, Fernández-Soria (1996) sostiene que la mayor participación es utilizada para apoyar “la libertad de elección en educación”, lo cual es considerado como un tipo de “descentralización”. Si bien existe un incremento en la información que se proporciona a las familias, la compleja problemática de la participación real en la escuela secundaria no puede limitarse a la mera transmisión de información toda vez que se pretenda superar el “papel de los padres como clientes y consumidores”, sin poder para participar en las decisiones institucionales.

✓ *La acreditación de saberes, la autoevaluación y el discurso de la evaluación participativa*

La normativa de los años 2000 continúa y avanza sobre la concepción de evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Reconoce el carácter integral ya que el docente debe llevar adelante “la autoevaluación sobre sus propios desempeños”, al mismo tiempo que promover la “autoevaluación de los estudiantes” y la “evaluación mutua”.

Desde una perspectiva crítica, la autoevaluación se entiende como un proceso en donde el docente puede reconceptualizar su tarea, reconocer los entrecruzamientos éticos, epistemológicos y políticos que esta implica, objetivar su lectura sobre la propia práctica y observar sus posibilidades y limitaciones para reflexionar sobre ello. Para que la autoevaluación pueda desarrollarse debe cumplir con dos condiciones básicas: “una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y otra ligada a la responsabilidad y el compromiso” (PALOU DE MATÉ, 1998, p. 113). Nos preguntamos si la resignificación del concepto de autoevaluación en el contexto vigente de recuperación de “lo público” cuenta con las condiciones institucionales mínimas para su desarrollo. Las condiciones laborales de los docentes de la provincia de Buenos Aires se caracterizan por las consecuencias del deterioro de su formación y de sus salarios, la escasez de espacios institucionales en donde desarrollar procesos de participación real, individual y colectiva y reflexión sobre su propia práctica.

La concepción de “desempeño” de los estudiantes, a partir del 2003, es adjetivada como “desempeño *global*”, refiriéndose a las actividades de los estudiantes, sin explicitar los criterios para evaluarlas<sup>13</sup>. Una circular posterior, en 2005, los especifica y plantea que, además de considerar el desempeño global, se debe incluir el resultado de pruebas escritas y otros instrumentos a fin de reducir “la arbitrariedad y subjetividad”. Claramente el “desempeño” va abandonando el

---

<sup>13</sup> Res. N° 823/03 de la DGCyE

protagonismo que tuvo a fines de los 90 y comienzos de los 2000, para salir de escena en el 2011 con la Res. 587/11 de la DGCyE.

En suma, podríamos pensar que el empleo de esta categoría habría obedecido a la necesidad de una mayor flexibilización de la evaluación teniendo en cuenta que, desde fines de los 80 aparece, como una preocupación recurrente, el fracaso escolar y la repitencia. El interés por superarlos se da en el marco de la puesta en marcha del SINEC y los ONE. Esta coincidencia parece marcar exigencias por mejorar los resultados, alcanzar condiciones de comparabilidad y muestra escaso poder para resolver los problemas diagnosticados. La necesidad de obtener buenos resultados que reflejen la eficacia de la implementación de la nueva estructura del sistema, implicó la implementación de nuevos mecanismos para disminuir el índice de desaprobados y repitentes. El abandono del criterio de desempeño en la normativa a partir de 2011 podría representar la intención política de dar respuestas a críticas sobre la flexibilización de los criterios de evaluación.

Otra medida que puede interpretarse como tendiente a reducir el índice de fracaso es el incremento de las instancias de compensación. En 2003, en continuidad con las políticas de los 90, la Res. 823 plantea que se deben implementar nuevas estrategias de enseñanza para lograr las expectativas previstas.

Teniendo en cuenta el deterioro de la educación media durante las últimas décadas, nos preguntamos en qué medida esas metas mínimas representadas en las “expectativas de logro” se constituyen en los resultados máximos esperados. Según Wiñar y Lemos (2005) la

... mayor incorporación de la población al nivel medio de enseñanza fue acompañado con un deterioro del rendimiento escolar que se manifiesta en un leve crecimiento del atraso escolar entre 1980 y 1991, y un acentuado incremento entre 1991 y 2001” (Op. Cit.,p. 20)

En el año 2006, se comienza a distinguir entre *periodo de orientación y de evaluación*<sup>14</sup>. En el primero los profesores deben preparar actividades de evaluación como parte del proceso de enseñanza; el segundo es una instancia de evaluación ante la comisión evaluadora. Estas comisiones no constituyen una única instancia de examen ya que:

una práctica de aplicación de exámenes nos aleja de los propósitos iniciales: que los alumnos aprendan, siendo esta una actividad compleja de responsabilidades compartidas, en la que los docentes y los mismos alumnos se deberán implicar en ella<sup>15</sup>

En 2011, la Res. N° 587 de la DGCyE continúa esa línea diferenciadora entre “los periodos de orientación y apoyo” y la presencia de la “comisión evaluadora”. Los primeros aluden a las actividades a desarrollar “...en función de los acuerdos que se establezcan entre el profesor y los estudiantes para asegurar los mayores y mejores logros de los aprendizajes”; mientras que las

<sup>14</sup> Res. N° 927/06 de la DGCyE

<sup>15</sup> Circular Técnica 02/06 de la DGCyE.

“comisiones evaluadoras” son las instancias posteriores en las que se presentan los estudiantes para “acreditar los aprendizajes”. Si bien esta instancia es un momento de enseñanza y aprendizaje, como se consideraba en la normativa de 1998 y 2003, hacia 2011 se abandona la compensación en proceso. Entendemos que las medidas tomadas desde 1998, fueron parte de la política de mejora de los indicadores, mediante la creación de la mayor cantidad de oportunidades para acreditar el nivel secundario.

La normativa de 2011 afianza el alejamiento de tendencias a la flexibilización propias de la década de los ´90 e inicios de los 2000. Una circular de mediados de la década advierte sobre los riesgos y contradicciones de la evaluación, y sostiene que:

..una de las contradicciones más fuertes que pesan sobre la evaluación: la de sostener que todos los alumnos son considerados fundamentalmente iguales, al tiempo que deben participar de una serie de pruebas (aun las que son consideradas justas y objetivas) que los vuelve desiguales y en algunos casos esta asignación tiene un impacto muy alto pues se traduce en fracaso escolar<sup>16</sup>.

La normativa remite a la necesidad de implementar estrategias de enseñanza que atiendan a la diversidad, y a que la evaluación atienda la heterogeneidad del estudiantado para no convertirse en un instrumento de expulsión y marginación. En este sentido hacia 2009-2010 se visualiza un alza en las tasas de escolarización en el Nivel Secundario, que podría ser el resultado de la aplicación de políticas sociales como la “Asignación universal por hijo”<sup>17</sup>. Esto implicó la inserción de una población estudiantil aún más heterogénea con la consecuente incidencia sobre el trabajo de los profesores. Efectivamente, lo planteado supone que la evaluación contemple trayectorias formativas individualizadas para lo que sería necesaria la transformación de las condiciones del trabajo de enseñar, de la organización de la clase y de la programación didáctica. Siguiendo a Perrenoud (2008) en la escuela secundaria se acumulan obstáculos para llevar adelante estas propuestas:

“...la extrema fragmentación del tiempo escolar, (...) división entre especialistas de distintas disciplinas, en el que ninguno percibe globalmente los funcionamientos y el nivel del alumno; dificultades del trabajo en equipo pedagógico (...) lo que casi no deja tiempo para conducir proyectos interdisciplinarios, (...) organización fija del tiempo a lo largo del año ...” (Perrenoud, 2008, p, 199)

#### ✓ *La información ocupa la escena en el trabajo de evaluar*

Lo señalado hasta aquí permitiría pensar que la concepción implícita desde 1998 se orientaría a concebir la “evaluación como herramienta de conocimiento”. Desde esta perspectiva iría más allá de la recolección de información mediante exámenes con el objeto de calificar para acreditar, y avanza hacia la recolección de

---

<sup>16</sup> Circular Técnica N° 1/05.

<sup>17</sup> Las consecuencias escolares de esta política merecerían un cuidadoso estudio -que excede los límites de esta investigación- ya que la misma representa una respuesta política adoptada para superar la fragmentación social y a partir de un reclamo permanente formulado desde los sectores más progresistas de la sociedad.

... información a través de diferentes procedimientos (...) analizar los datos para obtener conocimientos (...) producir conclusiones (...) implica tomar decisiones sobre las prácticas de enseñanza (...) comunicar a los involucrados el conocimiento producido (...) será una instancia de encuentro entre el evaluador y el evaluado, dicha información permitirá al evaluado reorientar sus aprendizajes, y al evaluador mejorar la propuesta de enseñanza, sus estrategias didácticas<sup>18</sup>

Para esta concepción: "... la evaluación es un componente más del proceso educativo (...) debe brindar información al estudiante y al docente y fundamenta la toma de decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza..."<sup>19</sup>

Esto implica para el docente una forma distinta de asumir sus prácticas aunque en un contexto de mayor complejidad pedagógica e institucional. Si bien es posible coincidir con la perspectiva integral e integradora, nos preguntamos si los profesores de nivel secundario poseen las herramientas conceptuales, metodológicas y las condiciones materiales necesarias para su concreción o si, la normativa se les impuso y debieron afrontar cambios radicales sin acompañamiento específico. En esa dirección, se afecta directamente al trabajo del profesor.

En 2005, a partir de la recuperación del papel del Estado se define la "acreditación (con) una dimensión pública; si se entiende que la Institución y sus docentes certifican de alguna manera capacidades, expectativas o competencias (...) El carácter de "lo público" es lo que obliga a comunicar a los alumnos y a las familias (...) los criterios e indicadores que se tendrán en cuenta para decidir la acreditación o no de los alumnos"<sup>20</sup>.

Será responsabilidad del equipo a cargo de la materia comunicar por escrito a los estudiantes y a los adultos responsables: las expectativas de logro, objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares prescriptos, las modalidades e instancias de evaluación, la bibliografía para el estudiante, así como cualquier otro elemento que crea conveniente para el mejor desempeño escolar de los estudiantes<sup>21</sup>.

La información sobre la enseñanza y la evaluación pasan a un lugar central en el tiempo del trabajo real del docente. De esta manera se corre el riesgo de desencadenar, según Morgenstern y Finkel (2005) una manía evaluadora, en la que se resienten el tiempo del docente para actualizarse, pasando los conocimientos a un segundo plano.

La información es fundamental para participar, pero no alcanza pues los actores involucrados tienen que asumir como propio el derecho a incidir sobre lo escolar; y la institución educativa debe concebir y permitir este tipo de incidencia.

Podríamos pensar que la información a los padres, concebida como "participación", puede tener otras consecuencias. Por un lado, haría partícipes a los padres de los procesos educativos pero por el otro, pueden delegarse en ellos parte de las responsabilidades por los logros o fracasos obtenidos.

---

<sup>18</sup> Disposición n° 06/07 de la DGCyE, pág 6.

<sup>19</sup> Res. N° 93/09 del Consejo Federal de Educación.

<sup>20</sup> Circular Técnica N° 1/05

<sup>21</sup> Res. N° 587/11 de la DGCyE

## Algunas reflexiones finales

En el marco del discurso de búsqueda de la calidad de los sistemas educativos durante la década de los ´90, se instalan en el nivel nacional y provincial sistemas de evaluación de la calidad educativa, según los cuales “la evaluación es un instrumento de dirección y de control del gobierno, que establece los objetivos (...) para juzgar su cumplimiento. El juicio se hace sobre los resultados” (Kogan, 1996; p. 422).

Se presenta una paradoja entre las políticas que, por un lado, alientan la autonomía de las instituciones y los formatos organizativos flexibles y, por otro instalan operativos donde el Estado se transforma en agente evaluador. La supuesta mayor autonomía, estaría acompañada con mayores responsabilidades por parte de las instituciones por la vía de las instancias y formas de evaluación y autoevaluación y del incremento información hacia las familias.

Del análisis de la normativa surge que estas políticas no tuvieron en cuenta a los protagonistas, y es preciso advertir que se pueden constituir en instrumentos basados “*en principios de compulsión, restricción e invención para conseguir que los profesores cambien*” (Hardgreaves; 1999, p. 39). El necesario involucramiento de los profesores permitiría superar el uso de la evaluación, autoevaluación y participación de los padres, como meras estrategias de legitimación de las políticas educacionales.

El rastreo histórico de la normativa que reguló la evaluación de los aprendizajes en el transcurso de las últimas tres décadas evidencia que se pasó de colocar toda la responsabilidad en la eficacia de las técnicas y los instrumentos de evaluación, a proponer la elaboración participativa de un plan de evaluación, con la pretensión de socialización de logros y fracasos y responsabilidades compartidas.

Nos preguntamos si las recurrencias, diferencias y/o contradicciones entre la evaluación de los sistemas a partir de la década de los ´90 -a través de operativos nacionales y provinciales- y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la nueva escuela secundaria proponen desafíos político-pedagógicos o pasan inadvertidos en los procesos institucionales. Entendemos que desvelar las concepciones y prácticas instaladas en el nivel de la institución escolar permitirá acercarnos a la posibilidad de hacer o no efectiva la mejora de la enseñanza y del trabajo de enseñar.

## Referencias bibliográficas

ANGULO RASCO, F. ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. In ANGULO RASCO, F y BLANCO, N (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículum**. Málaga: Editorial El Aljibe, 1994.

BROADFOOT, P. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. **Revue Française de Pédagogie**, N° 130, p.43-55, 2000.

CAMILLONI, A. Sistemas de calificación y regímenes de promoción. In CAMILLONI, A. y otros. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). **Focalización y pobreza**. Cuaderno N° 71, Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 1995.

De MOURA CASTRO C., NAVARRO, J. C. y L. WOLFF. **Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe**. Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., 2000.

DE TEZANOS, A. La mercancía que se vende se llama...? desempeño, competencia, resultados. Aportes para una reflexión crítica sobre la formación de educadores. **Corporación de Promoción Universitaria**, Chile, 1992.

DÍAZ BARRIGA, A. **Currículo y evaluación escolar**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1990.

FENSTERMACHER, G. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. In WITROCK, M. **La investigación de la enseñanza**. Tomo I. Barcelona: Paidós, 1989.

FERNANDEZ SORIA, J. M. Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo. En PEREYRA M. y otros (comps.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996.

FRIEDMAN, M. y FRIEDMAN, R. **Libertad de elegir**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**, Madrid, Morata, 1999.

KOGAN, M. Formas de gobierno y evaluación de los sistemas educativos. In PEREYRA M. y otros (comps.), **Op. Cit.** 1996.

LUNDGREN, P. Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación. In PEREYRA M. y otros (comps.) **Op. Cit.** 1996.

MORGENSTERN, S. y FINKEL, L. La profesión docente y el conocimiento. La contradicción entre las demandas de la sociedad del conocimiento y la degradación de la profesión. **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, Año XXI, N° 29, AGCE, p. 7-25, 2005.

PALOU DE MATE, M. C. La evaluación de las prácticas docentes y La autoevaluación. In CAMILLONI, A. y otros. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

PERRENOUD, P. **La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes**. Buenos Aires: Colihue, 2008.

WIÑAR, D. y LEMOS, M.L. **De la fragmentación a la desintegración del sistema educativo**, Cuaderno de Trabajo N° 1, Depto. de Educación, Maestría en Política y Gestión de la Educación, UNLu, 2005.