

**Eje Temático: Trayectorias escolares.**

**Título: Normativa vigente sobre evaluación de los aprendizajes en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica en Córdoba**

**Autores: Ríos, Graciela; Giacobe, Claudia D.; Rezzónico, María Silvana; Cecchini, Carolina.**

**Instituciones: Universidad Nacional de Córdoba, Instituto Domingo Savio.**

## **I.- Introducción**

El propósito fundamental de este trabajo es analizar la normativa general que regula las prácticas institucionales de evaluación y acreditación de los alumnos en el tercer ciclo de la EGB. El trabajo constituye un avance para un objetivo particular del proyecto de investigación más amplio sobre “Prácticas institucionales y rendimiento interno en el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica (CBU) de la ciudad de Córdoba”<sup>1</sup>. Este proyecto, desarrollado en forma conjunta por profesores de las cátedras de Estadística y de Sociología de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y un grupo de docentes del Instituto Salesiano de Formación Docente Domingo Savio, procura producir conocimiento sobre las prácticas de organización y evaluación vigentes en las escuelas y sobre el posicionamiento de los docentes frente a su tarea, en escuelas con diferente nivel de rendimiento interno.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Este proyecto fue seleccionado en la convocatoria realizada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, para promover la generación de conocimiento sobre los problemas centrales de la situación educativa nacional. Es dirigido por la investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba Dra. Ana María Brígido. En la Introducción se sigue sintéticamente el texto del Proyecto presentado oportunamente ante la Agencia.

<sup>2</sup> Los objetivos generales del proyecto más amplio al que se alude son: a) producir conocimiento sobre las prácticas de organización y evaluación vigentes en las escuelas y sobre el posicionamiento de los docentes frente a su tarea, en escuelas con diferente nivel de rendimiento interno; b) determinar si existen, para cada conjunto de escuelas, regularidades internas en torno a las prácticas de organización y evaluación y el posicionamiento de los docentes frente a su tarea, que posibiliten alguna forma de tipificación de las escuelas; c) elaborar propuestas de acción sobre dichas prácticas y el posicionamiento de los docentes, orientadas a mejorar el rendimiento interno de las escuelas; y d) producir conocimiento para ser integrado en los espacios curriculares destinados a la formación docente.

La realización del presente trabajo se inscribe entre los objetivos específicos<sup>3</sup> del proyecto más amplio, focaliza el análisis en la normativa que oficialmente regula las prácticas de evaluación en el CBU. A partir de este análisis, previa una conceptualización orientadora, se caracterizará esta normativa vigente en términos de alcance, afectividad en su aplicación, funciones que cumple, espacios que ofrece para la autonomía institucional y trabajo docente y manera como son utilizados estos espacios. Al encontrarse el proyecto de investigación en la primera etapa, dentro de un cronograma de dos años, no se cuentan aún con datos amplios para elaborar conclusiones definitivas sobre su aplicación pero sí aproximaciones parciales para formular hipótesis.

La problemática más amplia en la que se inscribe el análisis de la normativa constituye una cuestión central para el sistema educativo de la provincia. No hay muchos antecedentes de estudios que se propongan analizar la influencia de factores propios de institución educativa en el rendimiento interno del Ciclo Básico Unificado. La mayoría de los estudios existentes aborda la problemática de la enseñanza media en general, no de un ciclo particular de la misma. Además, cuando se trata de ver el rendimiento de las escuelas, esos estudios enfatizan la incidencia de los factores externos a la institución, es decir, en las condiciones objetivas de vida de los alumnos o las características del contexto en el que se imparte la educación. Pocas veces se estudia qué impacto tiene en ese rendimiento lo que ocurre *dentro* de las escuelas, o sea, las prácticas vigentes en la institución y la normativa que la regula.

La implementación del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) se presentó en Córdoba, como en el resto del país, con una gran conflictividad, y la manifestación más visible de esto son los valores que alcanzan los indicadores de rendimiento interno del ciclo: altas tasas de repetición, abandono y sobreedad, y resultados poco satisfactorios en los niveles de aprendizaje de los alumnos, medidos a partir de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa que lleva a cabo el Ministerio de Educación de la Nación. En la

---

<sup>3</sup> Objetivos específicos de la investigación son: a) determinar los niveles de rendimiento interno de las escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba que incluyen el CBU en su oferta educativa clasificándolas en función de los valores que alcanzan en el indicador tasa de repetición c) describir las prácticas de organización institucional propias de las tres categorías de escuelas; d) estudiar la forma en que los profesores de las tres categorías de escuelas se posicionan frente a su tarea y cuáles son las expectativas que sostienen respecto del desempeño académico de sus alumnos; e) analizar cómo resuelven los profesores la evaluación y acreditación de sus alumnos; f) explorar las opiniones de los alumnos respecto de la organización de su escuela y la forma en que se evalúa su aprendizaje; g) difundir los resultados de la investigación mediante publicaciones y presentaciones a reuniones científicas; h) organizar instancias para la discusión de los resultados y la elaboración de propuestas de intervención.

provincia de Córdoba se adoptó una estructura del sistema educativo algo diferente (pero equivalente) al que ordenó la Ley Federal de Educación N° 24195/93. En este sentido el Ciclo Básico Unificado es equivalente al tercer ciclo de la EGB y se dicta en los establecimientos de enseñanza media. Este ciclo fue pensado como un tramo de transición entre la escuela primaria y la secundaria. La ley lo propuso como un ciclo de articulación entre la escuela primaria y la secundaria que facilite la adaptación paulatina de los alumnos al modelo pedagógico y curricular propio de la enseñanza media y garantice la retención de todos en el sistema durante el período que dura la escolaridad obligatoria. Entre otras cosas, se trata de evitar el fracaso escolar, especialmente de los alumnos que provienen de los sectores más desfavorecidos de la población.

Pasados más de diez años de su inicio, el CBU sigue siendo problemático, indicador de ellos es el rendimiento de los diferentes ciclos, medido a partir de dos indicadores clave, la sobreedad y la repetición. Los datos del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MECyT) correspondientes a la cohorte 2002/2003 muestran para la provincia de Córdoba un porcentaje de sobreedad del 32,2% en el CBU, contra el 19,3% y el 11,4% en la educación primaria y el Ciclo de Especialización, respectivamente. Por otra parte, en el Operativo Nacional de Evaluación 2003 (el último del que hay resultados publicados en la página web del Ministerio), los porcentajes más bajos de respuestas correctas a las pruebas de Lengua y Matemática, en la provincia, se registran en el 3° año del CBU. En lo que respecta a la repetición, la información proporcionada por el INDEC, sobre la base de los datos de matriculados y repitientes en educación común en la provincia, muestran cifras considerablemente más altas en el CBU que en los otros dos tipos de educación.

El supuesto del que partimos para este análisis particular que hoy nos ocupa es que la normativa vigente, la regulación de la evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos y las prácticas institucionales y docentes en instancias acreditadoras constituyen aspectos claves para comprender el rendimiento interno de las escuelas.

## **II. Marco teórico de referencia**

### **a) Las reglas de orden en la institución escolar**

La teoría sociológica sobre la educación, desde Durkheim en adelante, nos enseña que la acción educativa, para que sea efectiva, tiene que ser sistemática, regular y duradera, y debe

desarrollarse en un contexto de orden y estabilidad, puesto que su finalidad es formar hábitos (Durkheim, 1972, 1982). De los sociólogos de la educación contemporáneos, quien mejor ha interpretado estas ideas de Durkheim es B. Bernstein. Su propuesta teórica actualiza y reformula algunos aspectos del pensamiento del sociólogo francés y ha sido tomado por los investigadores de este proyecto como marco conceptual orientador del estudio.

La Escuela en tanto organización formal está configurada por distintas dimensiones, a saber: dimensión estructural, dimensión relacional, dimensión de procesos, dimensión de valores, creencias, supuestos y la dimensión entorno. Si bien todas ellas dan cuenta de la escuela como organización a los fines de este trabajo nos detendremos en la dimensión estructural. Esta dimensión estructural es la que confiere solidez y estabilidad a las organizaciones y dentro de ella se incluye la normativa que regula las prácticas.

La estructura normativa que define las reglas de orden en una institución es lo que Bernstein denomina “*prácticas de organización*”.

Uno de los principales propósitos de Bernstein es tratar de comprender las relaciones entre los modos de integración social y las estructuras simbólicas a partir del estudio de los procesos de su reproducción y cambio (Bernstein, 1990). Toda su teoría se orienta al análisis de la transmisión de los códigos<sup>4</sup>. Para ello diferencia tres niveles de análisis. Considera que no tiene sentido, ni ayuda para nada, la distinción habitual de dos niveles, micro y macro, “porque no hay una relación mecánica y simple entre el proceso de transmisión y el de reproducción” (Bernstein, 1977, pág. 20). La distribución del poder y los principios de control social crean relaciones estructurales, pero estas relaciones contienen contradicciones, ambigüedades, divisiones y dilemas que son parte constitutiva de las relaciones simbólicas en el nivel estructural, y de este modo ingresan en los procesos mentales para devenir las semillas del cambio. Por lo tanto, es necesario introducir un nivel de análisis intermedio entre lo estructural (macro) y la interacción (micro) e incorporar los conceptos que traducen un nivel en otro, para comprender de qué manera se lleva a cabo el proceso de reproducción y cambio de los significados inherentes a los códigos dominantes (Bernstein, 1977). Ese nivel

---

<sup>4</sup> Bernstein define al código como un principio regulador de las experiencias del sujeto que se adquiere tácita e informalmente durante el proceso de socialización. Los códigos “son esencialmente principios semántico/semióticos que regulan las exploraciones gramaticales y léxicas. Pero estas últimas a su vez retroalimentan la especialización semántica creada por el código. Esta relación de retroalimentación sirve para proyectar claridad sobre el significado, y objetivarlo, lo cual conduce a otro avance en la exploración de los mensajes del código” (Bernstein, 1990, pág. 49).

intermedio es crucial para Bernstein y corresponde a lo que él llama la agencia de transmisión (la escuela en nuestro caso). Ésta constituye el contexto para la realización de la práctica pedagógica; en ella se dan las condiciones para la reproducción de los códigos y, a la vez, para su modificación. La práctica pedagógica comprende, a su vez, tres tipos de prácticas: de organización, de transmisión y de evaluación. Ya se dijo que nos detenemos en este trabajo sobre las de evaluación.

A través de las prácticas de organización la institución transmite al alumno dos tipos de conductas diferentes pero interrelacionadas, las de orden expresivo o regulativo, y las de orden instrumental. Las primeras comprenden imágenes de conducta, carácter y maneras, que se transmiten por medio de ciertas prácticas y actividades, ciertos procedimientos y juicios. Las segundas se refieren a hechos, procedimientos, juicios y prácticas necesarias para el desarrollo de habilidades específicas en las humanidades o en las ciencias. “Estas habilidades específicas son a menudo examinables y medibles por medios relativamente objetivos. Las imágenes de conducta, el carácter y las maneras no son mensurables de la misma forma. Entre los profesores puede haber un justo grado de acuerdo sobre el aprendizaje, pero hay mucho más margen de duda e incertidumbre con respecto a la imagen de la conducta, el carácter y las maneras que la escuela intenta transmitir” (Bernstein 1977, p.20).

A menudo ocurre que las relaciones entre el *orden expresivo* y el *orden instrumental* son una fuente de tensión en la institución. Mientras el primero tiende a mantener la unidad de la escuela en tanto colectividad moral, el segundo cumple, potencial y con frecuencia realmente, una función de división y separación: entre los alumnos (de acuerdo a su rendimiento o su dominio de algunas habilidades específicas), entre los profesores (en función de las asignaturas que enseñan, la edad, el sexo, etc.) y de los alumnos con los profesores. Cuanto mayor es el énfasis y el dominio del orden instrumental, la posibilidad de que el orden expresivo mantenga la cohesión es limitada, y mayor es la división entre los miembros de la institución, lo cual tiene como consecuencia un menor compromiso de éstos con el orden expresivo y los valores que él intenta transmitir (Bernstein, 1998). Todos estos factores crean un tipo de ‘orden social’ en la escuela que incide en la respuesta de los alumnos a las exigencias que se les imponen y también en la conducta de los profesores. Las ‘reglas de orden social’ de la institución, explícitas e implícitas, resultan de un conjunto de factores formales (disposiciones oficiales, reglamentos de convivencia, etc.) e informales.

La estructura normativa escolar comprende normativas externas e internas: Decretos, Resoluciones Ministeriales, Circulares, Reglamentos Internos, emanados de otras instancias institucionales y algunos de ellos de la misma institución. Son prescriptivas y algunas de ellas tienen carácter legal; son objeto de supervisión y control ejercido desde la Inspección.

### **b) Las prácticas de evaluación.**

Toda acción educativa está sometida a criterios de valor, así la evaluación se convierte en una parte sustantiva y necesaria de todo proceso formativo en tanto ella permite obtener información sobre la marcha del proceso de enseñanza - aprendizaje y la calidad del mismo.

En lo que respecta a la evaluación, Bernstein sostiene que esta práctica regula la adquisición del discurso pedagógico. La evaluación asegura que un 'texto' se inserte en un contexto (tiempo y espacio). La práctica pedagógica especializa el 'texto' en contenidos, el tiempo en secuencias de edad para la adquisición de esos contenidos y el espacio en contextos de transmisión/adquisición apropiados (Bernstein, 1990). Las prácticas de evaluación permiten que cada alumno se posicione de manera diferenciada frente al discurso y la práctica pedagógica legítima.

El proceso de evaluar implica emitir un juicio de valor no con la mera finalidad de comprobar un saber determinado sino para introducir los cambios necesarios en vistas a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Gimeno Sacristán refiriéndose a la evaluación expresa: "La evaluación en general, la simple asignación de una nota, la calificación o apreciación de un trabajo, de un ejercicio, o de cualquier actividad del alumno, la adjudicación de toda categoría que suponga la ubicación de una realización del alumno dentro de una escala implícita o explícita, es la expresión de un juicio por parte del profesor, que presupone una toma de decisiones, por elemental que sea, y que se apoya en distinto tipo de evidencias o indicios, tomados a través de algún procedimiento técnico cuando es evaluación formal, o por mera observación informal"<sup>5</sup>.

La evaluación es ante todo una exigencia institucional; la normativa, la reglamentación que la rige establece las regulaciones que el sistema impone a los Profesores a

---

<sup>5</sup> Gimeno Sacristán pp. 377

la hora de evaluar, sin embargo esto no permite hablar de una evaluación homogénea para todas las escuelas en tanto existen otros procesos más complejos que operan a nivel micro.

La evaluación, entonces, se entiende como la expresión de un juicio, una nota o calificación por parte del evaluador según determinados criterios. Según Bernstein (1977), el problema de la ‘visibilidad’ de los criterios de evaluación es crucial. Cuanto menos ‘visibles’ son esos criterios, mayores son las posibilidades de que salgan perjudicados los niños y los jóvenes que provienen de los sectores sociales con mayores desventajas. Conocer los criterios con base en los cuales serán evaluados coloca a los alumnos en una mejor posición para responder a las exigencias del profesor; si conoce los criterios sabe cuál es la respuesta o la producción que se espera de él.

Pero poco, o casi nada, se conoce con respecto a cuál es la idea que tienen los docentes acerca de esta práctica y cómo la llevan a cabo. A juzgar por la falta de informes de investigación que den cuenta del tema, pareciera que el mismo no es relevante (debemos aclarar que si bien a nivel ministerial se han encarado acciones concretas como los ONE, tendientes a conocer el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos del sistema, los documentos oficiales sobre esta cuestión no contienen conceptualizaciones sobre la evaluación en sí misma)<sup>6</sup>.

Sabemos que el proceso de evaluación implica la intervención de la subjetividad del docente, ya que “el profesor dispone de un esquema mediador que es personal, aunque existan esquemas generales propios de un grupo o tipo de profesores”<sup>7</sup>, pero existen también otros condicionamientos relacionados con el contexto (marcos institucionales), con lo legal (prescripciones), que es necesario analizar.

### **III. La normativa que regula las prácticas de evaluación**

Las normativas vigentes en el sistema educativo se aplican en el marco de las Leyes Nacional de Educación n° 26206 y Provincial de Educación n° 8113/91 y 8525/96 modificatoria de la Ley 8113/91, que reconocen derechos y deberes y establecen los principios de política educativa. Para las prácticas de evaluación de los aprendizajes las normativas vigentes en la Provincia de Córdoba son las siguientes:

---

<sup>6</sup> Hemos identificado un solo documento oficial que tiene conceptualizaciones sobre la evaluación

Resolución DEM N° 2777/98:	aprueba el régimen de evaluación, calificaciones, acreditación, asistencia y promoción de los alumnos de nivel medio; deroga normativas anteriores (Res. DEMES n° 1910/92, 374/94, 333/95, 133/96, 134/96, 859/96, 1417/96 y DEM n° 1522/97, 2410/97)
Resolución D.E.M. y S. N° 393/00:	aprueba el régimen de evaluación, asistencia y promoción de los alumnos de nivel medio. Organiza del período escolar; época de exámenes; características de las evaluaciones en exámenes; modifica la Resolución DEM 2777/98
Resolución D.E.M. y S. 1231/00	Evaluación Ciclo Básico Unificado Rurales
Resolución D.E.M.y S. 1733/00	aprueba el régimen de evaluación, asistencia y promoción de los alumnos de los talleres preocupacionales
Resolución D.E.M y S 1765/00	aprueba el régimen de evaluación, asistencia y promoción de los alumnos de los T.T.P
Resolución DEMES 979/63	Reglamento general de escuelas de enseñanza media y especial

También existen documentos orientadores, boletines informativos que con frecuencia difunden las Direcciones Generales de Escuelas con el objeto de clarificar aspectos concretos de las prácticas; son numerosas y es complejo ubicarlas. No hay una compilación u ordenamiento de las mismas accesibles para su análisis. En las mismas escuelas se analizan y consideran en forma relativa.

Como normativa general que regulan la institución escolar continúa vigente la Resolución DEMES 979/63 Anexo 1 y modificatorias sobre Reglamento general de escuelas de enseñanza media y especial. Sus disposiciones organizan la distribución de responsabilidad de decisión y de gestión en la escuela, los alumnos, puntualidad y asistencia, la disciplina

---

(DiNIECE, 2005b).

<sup>7</sup> Gimeno Sacristán 1991 pp. 386

escolar y la evaluación. El año de que data -1963- la convierte en anacrónica y explica la cantidad de resoluciones posteriores que, en un afán de actualización, la modifican parcialmente.

Las dos disposiciones reglamentarias que efectivamente tienen vigencia y aplicación, referidas a CBU de escuelas urbanas, se caracterizan a continuación:

**La Resolución DEM 2777/98;** establece el Régimen de calificaciones, exámenes, promociones y asistencia para las escuelas de nivel medio. Comprende en sus apartados: I. Organización del período escolar; II. Calificación; III. Promoción; IV. Exámenes; V. Aplicación del Régimen para el CBU; VI. Aplicación del Régimen para el CE; VII. Aplicación del Régimen para el nivel medio de adultos; VIII. Régimen de equivalencias. Viene a modificar parcialmente el Reglamento General de Escuelas de Nivel Medio y otras disposiciones anteriores sobre mecanismos de evaluación.

**La Resolución D.E.MyS. y S. 393/00** establece el Régimen de evaluación, asistencia y promoción de los alumnos de nivel medio. Organización del período escolar; época de exámenes; características de las evaluaciones en exámenes, se apoya en “la necesidad de introducir innovaciones en la normativa vigente hasta el momento (la Resolución DEM N° 2777/98)”. En sus considerandos explicita que “*la evaluación estratégica del CBU y del CE que se realizó en el año 1999, pone de manifiesto la necesidad de introducir ajustes en el sistema de evaluación fundamentalmente en cuanto a la organización del período escolar*”. El Anexo I que forma parte de la Resolución mencionada trata sobre: I. Organización del período escolar; II. La evaluación, calificación, acreditación, asistencia y promoción de los alumnos del CBU y CE; III. Turnos especiales de Exámenes; IV. Aplicación específica para el CBU; V. Aplicación específica para el CE. En su texto contiene aspectos organizativos del cronograma escolar junto a disposiciones de tipo pedagógico sobre las prácticas concretas de evaluación. En cuanto a la organización del período escolar, modifica la Resolución anterior incorporando un período de recuperación, para quienes no han obtenido el promedio establecido, previo a los coloquios. Se explicita en ella una concepción del conocimiento enfatizando la necesidad de integraciones por áreas de conocimiento. Con el objeto de orientar, la Resolución es acompañada de un instructivo que define los conceptos básicos de la normativa, entre ellos los términos evaluación, calificación y acreditación. Esta Resolución, si bien modifica en algunos aspectos a su normativa precedente, la deja vigente y

desde la mirada docente se torna confuso identificar las modificaciones que se realizan sobre la anterior.

Las Resoluciones mencionadas han sido las últimas aprobadas y son las que efectivamente se están aplicando en el ámbito escolar. Los puntos clave de análisis, relacionados con las funciones que cumplen estas normas reguladoras y los espacios de autonomía o libertad de acción que dejan a las instituciones y profesores son: la manera de calcular el promedio para la acreditación y la implementación del período recuperatorio.

En las Resoluciones N° 2777/98 y 393/00, la forma de promover las asignaturas es diferente según se trate del CBU o del CE mientras que no difiere cuando se trata de la promoción del curso.

Para el CBU la normativa establece que la calificación final y/o definitiva de cada asignatura resultará del promedio de calificaciones de cada etapa, y se expresará en números enteros o fracciones de 50 (cincuenta) centésimos, caso contrario al número inmediato superior. Se redondea el promedio final. Promoverán las asignaturas aquellos alumnos que obtuvieron una calificación final de 6 (seis) o más puntos, siempre y cuando el promedio de la segunda etapa no sea inferior a 6 (seis). Consultados profesores de CBU, señalan que cuando se hace alusión a la primera etapa hay una interpretación unívoca, es decir los promedios que superen la calificación de 5,50 obtendrán como calificación final un seis, logrando la acreditación de la asignatura. No ocurre así cuando se trata de la segunda etapa del período escolar; la normativa dice que “Los alumnos que obtuvieron un promedio anual menor de 6 (seis) puntos, o que habiéndolo obtenido, no alcanzaron los 6 (seis) puntos en la Segunda Etapa, participarán del Período de Recuperación y Coloquio.” El interrogante se presenta sobre dos cuestiones: qué sucede con los contenidos no aprendidos de la primera etapa si la calificación es menor a seis. Aquí queda un espacio de decisión que puede ser utilizado de dos maneras: flexibilizar la aprobación y dar por superados los contenidos de la primera etapa no aprendidos, o recuperarlos en la segunda etapa. Dado que en la segunda etapa la nota inferior a seis daría cuenta de la reprobación de la materia podría dar lugar a que los alumnos realicen mayores esfuerzos en la segunda etapa para calificar; o pensar que para poder entender y apropiarse de los contenidos de la segunda etapa es necesario estudiar los contenidos dictados al inicio de la primera etapa. De esta manera estaría garantizándose la totalidad de los contenidos. La implementación, o no, del funcionamiento de las áreas y el concepto de

promedio entre dos o más asignaturas abre el interrogante sobre si el enfoque areal realmente propende a la integración o solapa la promoción flexibilizada del curso.

La segunda cuestión está relacionada con el Período de Recuperación y Coloquio. Los alumnos que obtuvieron un promedio anual menor de 6(seis) puntos, o que habiéndola obtenido no alcanzaron los 6 (seis) puntos de promedio en la segunda etapa, participarán del “período de recuperación y coloquio”. Las Resoluciones descriptas consideran que “los alumnos que durante el Período de Recuperación no concurriera al 80% de las clases dadas, perderá el derecho a Coloquio y rendirá en el turno de Exámenes Febrero-Marzo la totalidad del programa desarrollado en el año”. En la práctica, se considera que existe un amplio espacio para la decisión de la institución, del profesor o de los Inspectores de zona.

Para acceder a cualquiera de los turnos de exámenes en determinadas asignaturas deberá respetarse la correlatividad entre las disciplinas de igual denominación y por lo tanto no podrá darse examen de determinada asignatura si no está debidamente acreditada la de igual denominación del o de los cursos anteriores de acuerdo al punto 4.4 de la Res. 2777/98 “...debiendo respetarse el orden de prelación y la correlatividad entre disciplinas de igual denominación...” vigente según el Art. 2º de la Res. 393/99.

Si bien las reglamentaciones establecen lo que el sistema impone a las escuelas, se observa fácilmente que la consecutiva aprobación de disposiciones que modifican a sus precedentes produce una cantidad de decretos, resoluciones, circulares, boletines informativos que no orientan sino más bien producen una confusión de terminologías y procedimientos y a menudo entran en contradicción con las posibilidades reales de las instituciones y los profesores.

Este proceso de modificaciones que se ha podido observar en la normativa que regula las prácticas de evaluación pareciera avanzar hacia medidas que tienden a crear condiciones favorables para que el alumno obtenga la nota mínima exigida para promocionar. Si este presupuesto pudiera comprobarse, podríamos decir que las modificaciones en la normativa vigente estarían vinculadas a bajar los niveles de fracaso escolar o repetición

En síntesis, en las disposiciones sobre evaluación se puede observar:

- Superposición de normativas vigentes sin poder identificar con claridad los puntos que

entran en colisión, que se complementan o superponen.

- Anacronismo (se encuentran vigentes normas desde hace varias décadas) y dispersión en tanto no se cuenta con un texto ordenado;
- Las prescripciones no parecen preceder a los cambios para crear espacios de ejercicio de las prácticas docentes, sino más bien son posteriores a los cambios y van disponiéndose como medidas parciales para dar respuestas a problemas coyunturales;
- Las normativas son acompañadas de boletines informativos, de carácter teórico, en los cuales no siempre el lenguaje es claro y apropiado para los docentes de todas las áreas del saber.
- El margen de autonomía de las escuelas para tomar decisiones sobre la evaluación puede estar guiada en distintas direcciones.

En las instituciones esta situación adquiere diferentes connotaciones. La complejidad de la normativa genera dudas en los profesores, que solucionan sus prácticas implementando mecanismos propios relacionados con criterios subjetivos. Ello suele desembocar en una serie de contradicciones en el momento de evaluar y una falta de definición de criterios homogéneos para la institución escolar. Esta situación, hasta pareciera que profundiza la inseguridad de los alumnos que deben ocupar buena parte de sus energías en adivinar estrategias a seguir según sea el profesor en cuestión.

#### **IV. Conclusiones**

En el marco teórico que orienta el trabajo se recalcó que la acción educativa, para que sea efectiva, tiene que ser sistemática, regular y duradera, desarrollándose en un contexto de cierto orden y estabilidad para cumplir la finalidad de formar hábitos. La dimensión estructural es la que confiere solidez y estabilidad a las organizaciones y dentro de ella se incluye la estructura normativa que define las reglas de orden en una institución o “*prácticas de organización*”. Estas condiciones normativas estructurales a menudo contienen contradicciones, ambigüedades, divisiones y dilemas que emergen en la escuela, contexto para la realización de la práctica pedagógica.

En nuestra provincia ha existido una consecutiva aprobación de disposiciones que modifican a

sus precedentes produciendo una cantidad de decretos, resoluciones, circulares, boletines informativos que no orientan sino más bien producen una confusión de terminologías y procedimientos y a menudo entran en contradicción con las posibilidades reales de las instituciones y los profesores.

Las dos disposiciones reglamentarias sobre evaluación que efectivamente tienen vigencia y aplicación en el CBU de escuelas urbanas presentan puntos clave de análisis relacionados con las funciones que cumplen como normas reguladoras y los espacios de autonomía o libertad de acción que dejan a las instituciones y profesores. Estos aspectos cruciales son: la manera de calcular el promedio a los fines de la acreditación y la implementación del período recuperatorio que, a juzgar por lo expresado por los docentes entrevistados, es un intersticio que provoca muchas dudas e inseguridades en los alumnos.

Por otro lado, en el proceso de evaluar, la adjudicación de toda categoría que suponga la ubicación del alumno dentro de un rango es la expresión de un juicio que presupone una toma de decisiones apoyada en evidencias o indicios, tomados a través de algún procedimiento. El problema de la 'visibilidad' de los procedimientos y criterios de evaluación es crucial, cuáles son los instrumentos utilizados para evaluar, cómo se elaboran los criterios de evaluación, qué tipo de aprendizajes se evalúan. Cuanto menos 'visibles' son, mayores son las posibilidades de que salgan perjudicados quienes se encuentran en desventaja.

Ambas cuestiones problemáticas permiten hipotetizar que tanto el estado actual de la normativa como los espacios librados a las acciones institucionales o de profesores aportan más para disminuir los índices de repetición escolar que para mejorar la calidad educativa.

Los rasgos de la normativa vigente sobre evaluación y esta hipótesis que se formula, constituyen datos importantes para la construcción de variables de investigación que integren los instrumentos de recolección de datos del proyecto de investigación más amplio en que se inscribe el presente trabajo.

### **Bibliografía:**

Ministerio de Educación de Córdoba. Resolución DEM N° 2777/98

Ministerio de Educación de Córdoba. Resolución. Resolución D.E.M. y S. N° 393/00

Abdala, F. (2003): Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza. MECyT. DINIECE. (Serie: La Educación en Debate 1. Documentos de DiNIECE). Buenos Aires.

Álvarez Méndez, J.M. -2001 Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata, Madrid.

Bernstein, Basil (1977): Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions. Routledge and Kegan Paul, London (2ª Edición).

Bernstein, Basil (1990): Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. El Roure Editorial, Barcelona.

Bernstein, Basil (1993): La estructura del discurso pedagógico. Morata. Madrid.

Bernstein, Basil (1998): Pedagogía, control simbólico e identidad. Ed. Morata, Madrid

Bertoni, a., M. Poggi y M. Teobaldo (1995): Evaluación. Nuevo significado de una práctica compleja. Kapeluz, Buenos Aires.

Brigido, A.M y Ambroggio, G (1996): “La enseñanza media en la ciudad de Córdoba”. Revista de la Universidad Blas Pascal, Vol 2, N° 8 [315:328].

Brigido, A.M. (2004): La equidad en la educación argentina. Un análisis de las desigualdades en la distribución de la educación. Ed. Universitas-Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, Córdoba.

DiNIECE (2005a): Criterios de evaluación. ONE 2005. MECyT.

DiNIECE (2005b): Evaluaciones finales integradoras. Documento de apoyo para las jurisdicciones en relación con la implementación de la Resolución N° 233 del Consejo Federal de Cultura y Educación del 10 de febrero de 2005.

DiNIECE (2006): Recorrido político y técnico-pedagógico en el proceso de elaboración, justificación y validación de los criterios de evaluación. MECyT.

Durkheim, E. (1972): La educación moral. Colofón, México (2ª Edición).

Duschatzky, Silvia (1999): La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós, Buenos Aires.

Fabiatti, M.G., Moreno, L y Zurita, M. E. (2006): “Evaluación en escuelas de EGB de la provincia de Córdoba, conforme al relevamiento del operativo nacional de evaluación de 2000”. Revista Páginas. Escuela de Ciencias de la Educación. UNC (en prensa)

Fabiatti, M.G., Moreno, L y Zurita, M. E. (2006): “Evaluación: un mundo paradójal”. Informe académico presentado a SECyT. UNC. (mimeo).

Galarza, D. (2000): La estructura curricular básica del tercer ciclo de EGB en ocho jurisdicciones. Ministerio de Educación, Unidad de Investigaciones Educativas, Buenos Aires.

Ganz, N. Comp. (2003): Relevamiento de la Normativa en materia de Evaluación, Acreditación y Promoción para los Niveles Inicial y EGB. MECyT. DiNIECE, Buenos Aires.

Gluz, Nora (2000): El tercer ciclo desde la mirada docente. Ministerio de Cultura y Educación, Unidad de Investigaciones Educativas, Buenos Aires.

Hirschberg, S. (2000): Implementación y localización del tercer ciclo de la EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales. Ministerio de Cultura y Educación, Unidad de Investigaciones Educativas, Buenos Aires.

Oiberman, I., y M.E. Arrieta (s/f): Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990 -2000. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DiNIECE.

Perrenoud, Phillipe (1990): La construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata, Madrid.

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003a): El rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores. Losada, Buenos Aires.