

Evaluaciones Aprender en contexto. Algunas aproximaciones a los sentidos construidos por docentes de la provincia de San Luis

**CASTAGNO, María Emilia; ROCHEREUL COLLADO, Silvio Hernán; LÓPEZ, Andrés
Sebastián; MOREIRA, María Fermina**

Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas.

Esta producción se enmarca en el proyecto de investigación “Políticas, Concepciones e Impacto” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, el cual surge a partir del interés por dar continuidad al estudio de las políticas educativas en acto, iniciado en otra experiencia en investigación denominada “Algunas Experiencias de Inclusión Educativa en la Argentina contemporánea. Evaluación del Impacto”, desde el cual se abordaron algunas políticas de inclusión educativa en Argentina.

En esta oportunidad el foco se sitúa en los operativos nacionales de evaluación como políticas de evaluación educativa, con el objetivo de analizar los impactos que provoca la aplicación de los mismos en contextos específicos, intentando recuperar la perspectiva del sector docente que participó de los operativos actualmente denominados APRENDER.

Se aborda desde un enfoque de corte cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo. En el presente trabajo se tomarán en cuenta dos estrategias de recolección de datos centrales para el análisis: observación y entrevistas en profundidad.

Se intentará comunicar algunas aproximaciones que, si bien son provisorias, arrojan algunos resultados a nuestro proyecto. En este sentido, recuperamos la palabra que los docentes de educación secundaria de dos escuelas de la provincia, una de la ciudad y otra del interior provincial en torno al operativo APRENDER, intentando interpretar el sentido que dichos actores le atribuyen a la evaluación externa que se desarrolló en el año 2017.

Evaluación educativa - Operativos nacionales de evaluación – Docentes - Educación secundaria

Introducción

La presente producción forma parte de una investigación más amplia enmarcada en el proyecto denominado “EVALUACIÓN EDUCATIVA: Políticas, Concepciones e Impactos”. Desde dicho proyecto “se enfatiza la importancia de recuperar la valoración que realizan algunos actores y destinatarios de las acciones desarrolladas” (proyecto), intentando comprender el sentido que van construyendo los implicados con relación a la política evaluativa desarrollada por el Estado, trabajando desde abordajes centrados en los participantes, siguiendo a Stake desde la Evaluación Respondente o Respondiente orientada hacia “la participación y valoración de los implicados como propósito clave de la evaluación del programa o política en acción”.(proyecto).

En esta oportunidad se rescata la estimación que, en torno a dichos operativos, han construido docentes de dos escuelas de la Provincia de San Luis, que forman parte de la muestra del proyecto. Se trabajó con una escuela situada geográficamente en una localidad del interior

provincial y la otra a las afueras de la ciudad de San Luis, con la finalidad de aproximar los impactos que va teniendo dicha política en contextos específicos.

Desde el proyecto de investigación, se han planteado varias hipótesis con relación a ello, recuperando una de ellas en el marco de este trabajo: “Los sujetos implicados en las políticas evaluativas estatales se perciben ajenos a las mismas”. Además, se hace foco en el siguiente objetivo: “Analizar algunos impactos específicos que provocan estas políticas”.

Referentes teórico- conceptuales

Tomando en cuenta que la cuestión central de ese trabajo es el análisis de las políticas de evaluación en acción, en este punto se recuperan algunos conceptos centrales que ofician de guía y andamio para la comprensión, fundamentalmente, de las voces consultadas. De esta manera se intenta conceptualizar política pública, para luego desarrollar ideas en torno a evaluación y evaluación de impacto con las que se adhiere desde el proyecto, para finalmente efectuar un recorrido histórico de las evaluaciones estandarizadas que han tenido lugar en Argentina desde la década del 90.

En una política pública converge no sólo lo que un gobierno propone hacer sino, lo que efectivamente hace y alcanza en interacción con diferentes actores sociales. (Aguilar Villanueva, 2003; Macchiarola, 2012).

Al pensar en las políticas públicas se debe reconocer el ciclo de las mismas y sus recaudos, este proceso no debe presentarse como ciclos ordenados cronológica o racionalmente pero su distinción en instancias o diferentes estadios metodológicos permite desagregar y analizar con mayor detalle la complejidad que presentan. Además, tampoco debe interpretarse que se hace referencia a procesos que deben partir desde un supuesto punto de partida o inicio, sino que el posicionar diferentes momentos analíticos apunta a considerar las políticas en curso (Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos, 2014).

Es posible pensar, siguiendo a Rovelli (2018) que las políticas públicas exigen ser analizadas en un plano complejo, puesto que se reconocen aspectos específicos de dichas políticas que se ponen de manifiesto con ciertos ritmos, en las que participan diversos actores, se juegan intereses, accionan instrumentos y entran en diálogo con otras políticas, todas éstas situadas en un momento histórico determinado.

Tomando en cuenta lo anterior y centrando la mirada ahora en las políticas educativas, se cree que “no cabría esperar de las políticas educativas soluciones óptimas sino un espectro de acciones posibles (Chiroleu, 2012) (...) que requieren ser exploradas a partir de la definición de ciertas variables y propósitos, como también ser desagregadas en sus componentes y momentos específicos” (Rovelli, 2018, p.41).

Si bien es importante tomar en consideración que las regulaciones que ofrecen las normas dan indicios para “comprender el espíritu de una política” es ésta en acción la que permite develar los sentidos que los actores implicados le otorgan, haciendo que se resignifique su esencia (Perassi, Macchiarola, 2018). Al interior del proyecto de investigación, se asume que la evaluación es una acción esencialmente política y ética, en tanto se sustenta en determinada ideología y se organiza en torno a ciertos valores que le dan sentido. Así al interior del proyecto se orienta la mirada hacia modelos evaluativos centrados en los participantes que Robert Stake llama Evaluación Respondente o Respondiente, puesto que se persigue la participación y valoración de los implicados como propósito clave de la evaluación del programa o política en acción. Este modo de evaluar de carácter flexible, se va reajustando en función del desarrollo de la indagación (Perassi, 2011). Sin embargo, es importante remarcar que no se desconoce la trayectoria en la historia de la evaluación en educación, que surge a principios del Siglo XX con

Tyler quien asume una perspectiva de la evaluación centrada en la verificación del cumplimiento de los objetivos del currículum, modelo que luego es tomado por el conductismo quien potencia el carácter verificador y de control del acto evaluativo. Como así también, se reconocen los aportes de la psicología cognitivista y humanista desde las cuales se comienzan a priorizar la importancia de los procesos más que los resultados de la evaluación, y luego tienen lugar las perspectivas sociocríticas a las cuáles hemos hecho mención con anterioridad al recuperar el carácter político y ético de la evaluación. Todos estos modelos en mayor o menor medida, atraviesan las concepciones⁴⁷ y los sentidos⁴⁸ que distintos actores institucionales (quienes diseñan y ejecutan políticas educativas, directivos, docentes, estudiantes, no docentes, padres y otros actores sociales que intervienen en la vida institucional), le otorgan a la evaluación. Algunos de los mencionados actores se hallan fuertemente influenciados por modelos que le dieron inicio al sistema educativo nacional, los cuáles han permanecido en el tiempo y ponen sello a muchas acciones evaluativas. Otros actores comienzan a insinuar algunas transformaciones sobre aquellos modos más tradicionales de pensar y hacer evaluación en las instituciones educativas, pero se cree que tienen una fuerte impronta desde lo discursivo y en pocos casos se alcanza una genuina articulación con las prácticas concretas, en las que, en muchos casos, sigue primando los legados de Tyler y el Conductismo. De este modo, es imposible pensar a la evaluación en educación de manera descontextualizada y sin contemplar su carácter polisémico, ya que tal como propone Perassi “fue cambiando a lo largo de su historia, priorizando objetos y escenarios diversos. Desde la verificación de aprendizajes fue ampliándose a los programas educativos, el currículum, las instituciones y luego se expandió hacia el sistema educativo” (2017, p.2), además de estar atravesada por diferentes modelos y concepciones que la complejizan. (Guba & Lincon, 1989; House, 2000; Escudero Escorza, 2003; entre otros. En Perassi, 2017).

En la dirección de las ideas antes desarrolladas desde abordajes Respondientes, en el sentido de Stake, se aborda la evaluación de impacto, no como un momento final que toma distancia del proceso desarrollado, a modo de evaluación ex-post, sino que la evaluación de impacto se concibe como un proceso complejo de exploración de las “huellas” y marcas que un programa o proyecto va dejando en los

⁴⁷ Tomando en cuenta los aportes de Munby (1982), se puede considerar las concepciones como los puntos de vista que aun sin ser elaborados conscientemente, actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido lo que se hace. “En este estudio se habla de concepciones de evaluación, más que de modelos o enfoques. Se entiende a dichas concepciones como las formas que poseen los sujetos de entender y asumir el hecho evaluativo en el ámbito de actuación de su vida cotidiana. Las concepciones refieren al “posicionamiento” que asumen las personas [las instituciones o los gobiernos], por ello comprenden los modos de pensar y de hacer evaluación educativa. En este sentido, los discursos “no alcanzan” para evidenciar la concepción evaluadora de un sujeto [individual o colectivo], se requiere contemplar las prácticas que él mismo despliega.(Proyecto Eval. Educ. Políticas concepciones e impactos)”.

⁴⁸ “En el caso particular de la evaluación, también son centrales las preguntas por su sentido, que reenvían a su vez a una interrogación tanto por su concepción y su metodología como por sus efectos.(...) toda propuesta de evaluación remite explícita o implícitamente , a posiciones teóricas y no sólo metodológicas, involucra cuestiones vinculadas con las relaciones de poder y produce afirmaciones políticas que tienen efectos políticos. (...) En este sentido, la evaluación implica decisiones colectivas y situaciones de negociación; remite a situaciones en donde el quehacer y la acción se vuelven públicos y pueden ser motivo de discusión pública”. (Poggi, 2008, p. 41)

sujetos e instituciones, en el despliegue de su ejecución. Esta evaluación pretende recuperar los sentidos que construyen los actores participantes de la experiencia, las tramas vinculares que se van generando en torno a la misma, las nuevas configuraciones que se originan a partir de esta intervención social, las dinámicas institucionales, sus modificaciones, etc. (Perassi, Macchiarola y otros 2018, p. 35).

Centrando ahora la mirada en el contexto del último cuarto de siglo XX, como momento histórico caracterizado por la reforma del Estado, la globalización, la expansión del neoliberalismo, con fuertes transformaciones socioeconómicas que trajeron aparejados la concentración de riquezas para determinados sectores, endeudamiento, desempleo, precarización laboral, se generaron transformaciones que colaboraron con la concentración de riquezas, el desempleo y la precarización laboral, la fragmentación y la exclusión (Vior, 2004 en Perassi, 2017). Es en este contexto que surgen las evaluaciones nacionales de los sistemas educativos en la mayoría de los países de América Latina y Argentina no fue la excepción.

Tomando en cuenta los planteos de Perassi quien retoma a Monarca (2015), dichas evaluaciones nacionales de los sistemas educativos “se tratan de dispositivos de un complejo entramado que asumen un valor protagónico en ciertos momentos y pueden ser irrelevantes en otros. Es una realidad construida, que incide en la composición de la realidad social y educativa. Monarca recupera las afirmaciones de Ball quien afirma que “los sistemas de evaluación no solo intervienen en la ‘fabricación’ de realidades, de identidades personales e institucionales; también en cierta forma son fabricados por ellas. Su potencialidad, direccionalidad y sentido se encuentran inmersos en estas dinámicas” (2015, p.21).

En esta línea Z. Perassi (2017) avanza afirmando que, en la década de los noventa, la mayoría de los países latinoamericanos inician sus sistemas nacionales de evaluación de la calidad. En el caso de Argentina en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación Nº 24.195, tiene surgimiento legal el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad -SINEC-, adquiriendo un lugar preponderante en la agenda política y con una fuerte resistencia del sector gremial principalmente de los docentes. De este modo es posible recuperar diversos significados que toman dichos sistemas, que en ideas de Monarca (2015) se resumen en:

prácticas que legitiman la diferenciación de trayectorias escolares; mecanismo que impulsa y acompaña prácticas de competitividad; que homogeneiza y estandariza prácticas de enseñanza; herramienta clave para configurar la agenda educativa; dispositivo de regulación en la política del sector; modo de reforzar el orden y el control; recurso de información y provisión de datos para quien gobierna y dispositivo que colabora a legitimar significados sociales y educativos. (Perassi; 2017, p. 3)

Es importante destacar que en el Artículo Nº 49 de la Ley Federal de Educación se afirma que la evaluación de la calidad en el sistema educativo tiende a verificar la adecuación de los contenidos del currículum de acuerdo a las necesidades sociales, como así también el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la formación docente.

Este primer momento o fase que Perassi denomina “período fundacional”, que abarca el lapso comprendido entre el año 1993 hasta el 2003,

fue una etapa difícil y de profundos cuestionamientos al sistema evaluativo, tanto en su dimensión técnica, como política. Desde lo técnico, se aplicaron instrumentos únicos, homogéneos, construidos con una perspectiva y un lenguaje propio de la capital, que resultaba en muchos casos, ajenos a niños y jóvenes de

distintas regiones o emplazamiento del país. Los instrumentos diseñados incorporaban muy pocos ítems abiertos. Se advertía desarticulación entre las áreas de Currículum y de Evaluación del Ministerio de Educación. Desde lo político, la demora en el procesamiento y devolución de resultados, la publicación de los resultados alcanzados mediante el uso de rankings de escuelas, provincias y regiones, lesionaban y castigaban a los destinatarios, por los porcentajes obtenidos. Todo esto colaboraba a perpetuar el sentido sancionador de la evaluación. La falta de información adecuada destinada a la comunidad, que reducía el proceso desarrollado a una cifra o porcentaje alcanzado, lejos estaba de favorecer la comprensión del fenómeno en estudio. (Perassi 2017, p.6)

A partir del año 2003 y hasta fines de 2015, Z. Perassi (2017) hace referencia a una segunda fase que llama "Período de Fortalecimiento y Reajuste" marcada por un gobierno que denota mayor estabilidad que en la fase anterior y continuidad ideológica. Se inaugura una etapa de revisión de lo propuesto en la etapa anterior y con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06, se plasman reajustes al sistema macro evaluativo y mejoran dificultades relacionadas a la dimensión técnica.

Así en la Resolución N° 99/10 del Consejo Federal de Educación (CFE), se amplía la concepción de calidad educativa, lo que conlleva a una redefinición de los fines y alcances de la evaluación, con el objeto de constituir la en un insumo para la gestión escolar. En función de la complejidad de los procesos y las prácticas que inciden en los resultados se requiere un replanteo de la evaluación, para orientar la toma de decisiones hacia la mejora de la calidad. Para ello se proponen cambios metodológicos en la elaboración e implementación de los instrumentos de evaluación, como así también en el procesamiento de sus resultados. En este sentido se presenta el plan de acción de evaluación de la calidad educativa 2010-2020 y en el anexo de la antes mencionada resolución, se concibe a la evaluación de los aprendizajes como un proceso de carácter formativo, cuyos resultados se constituyen en insumos para la producción de conocimientos.

Durante este lapso se inhibió la confección de rankings de resultados. Se pone énfasis en diseñar instrumentos alternativos de indagación de aprendizajes para la aplicación simultánea con grados equivalentes de dificultad y comienza a trabajarse con evaluaciones criteriosales (en lugar de evaluaciones normativas), las mismas adoptan una frecuencia menor, planteándose de modo bi y tri anual (Perassi, 2017).

En la Resolución N° 116/10 del CFE se cita el Artículo N° 95 de la LEN, en el cual se afirma que el sistema educativo debe ser evaluado mediante el análisis de variables que inciden en resultados de funcionamiento. En esta dirección, se propone la revisión de estrategias e instrumentos de evaluación para comprender los procesos, considerar que los resultados de aprendizaje son sólo una variable que incide en la calidad educativa que debe complementarse con otras evaluaciones, estudios cualitativos y cuantitativos, y tomando en cuenta que los resultados de la evaluación de desempeño de los alumnos deben ser contextualizada y efectuar un uso responsable de los mismos orientado a mejorar las prácticas. De este modo desde el Ministerio de Educación se elaboran instrumentos de evaluación de desempeño, con modelos de pruebas criteriosales, es decir, valorando la actuación de cada alumno en comparación con un criterio estándar.

De esta manera, estas macro evaluaciones lograron ir naturalizándose, se presentan menos conflicto que en el periodo anterior, los gremios ya no cuestionaban la ejecución de los operativos, las escuelas con sus directivos y docentes asumen que sus estudiantes periódicamente eran evaluados, aunque en ocasiones no distinguen si las evaluaciones eran de carácter nacional o internacional (Perassi, 2017).

Hacia finales del 2015, con la asunción de un nuevo gobierno que comienza a marcar una nueva etapa a nivel político, social y económico, con la gestión del Ing. Macri, se efectuó una fuerte crítica a la modalidad asumida por los gobiernos que marcaron la década anterior y se propone, al menos, a nivel discursivo el avance hacia una superación del país en materia económica y social. En el transcurso de estos tres años es posible evidenciar un contexto marcado por devaluación de la moneda local, escapes en el valor del dólar, procesos inflacionarios, desvalorización de los salarios, cierre de industrias y por ende aumento de la desocupación, conflicto con los gremios de distintos sectores, desabastecimiento de los presupuestos de las universidades nacionales, “impuestazos”, reducción de los ministerios de Salud y Educación a secretarías, acuerdos con el FMI que generan deuda externa y dependencia hacia el mencionado organismo internacional.

La segunda mitad de la década de 2010 parecería marcar el cierre del último ciclo de reformas educativas en la región. Al menos dos factores inciden en esta percepción, por un lado, el retorno de la austeridad económica y por otro, el ocaso de buena parte de los gobiernos progresistas y el ascenso de fuerzas políticas de derecha (tradicional, neo-liberal, gerencial o nueva derecha según distintas perspectivas). De tal manera, sea por el contexto de escasez de recursos financieros como por el cambio de orientación política en algunos casos y la pérdida del impulso transformador en otros, lo cierto es que son signos claros de la finalización de un ciclo, aunque todavía no se perfila una nueva agenda de política educativa ni tampoco el inicio de un nuevo ciclo de reformas en la región” (Suasnábar, 2018, p.30).

En este escenario, se recupera la tercera fase o momento que Z. Perassi (2017) denomina “Período de Revisión” el cual se extiende desde fines de 2015 y continúa en la actualidad. En materia de evaluación de la calidad educativa,

Múltiples fueron las críticas que formularon las nuevas autoridades a los ONE a partir de un diagnóstico de situación en el que reconocen como principales problemáticas las siguientes: devaluación de la política evaluativa, protocolo de pruebas demasiado extensos, inasistencia de alumnos que deben completar la evaluación, muestras reducidas, pérdida de material por controles deficientes, períodos de aplicación demasiado extensos, inadecuado uso de los resultados, etc. (Perassi, 2017, p. 8).

Retomando la LEN, en la cual se responsabiliza al gobierno de gestar una política de evaluación y siguiendo la Declaración de Incheon de 2015, educación 2030 orientada a una educación inclusiva, equitativa y aprendizaje a lo largo de toda la vida, se genera un acuerdo (Acuerdo N° 280/16 CFE), en el que se establece el Sistema de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa, estableciendo cuatro prioridades: dispositivo nacional de evaluación de aprendizajes “APRENDER”, conjuntamente con otros dispositivos nacionales e internacionales; responsabilizar del sistema de evaluación educativa a la Secretaría de Evaluación Educativa dependiente del Ministerio de Educación y Deportes, en el año 2016 mediante decreto N° 522 (Perassi, 2017).

Este momento se caracteriza por

Una fuerte intencionalidad de replantear lo anterior, que se explicita en algunos hechos: la creación de un nuevo organismo que coordina estas evaluaciones a macro escala, una nueva denominación del proceso (Evaluación APRENDER), la decisión de acortar la frecuencia de evaluación respecto a lo que ocurría en la fase anterior (persiste la idea de una aplicación anual), de reducir la extensión y cantidad de ítems de cada prueba, la promesa de

comunicar los resultados de manera más inmediata y asegurar un mejor uso de la información. (Perassi, 2017, p. 8)

Desde la aplicación de la nueva fase de las evaluaciones APRENDER en octubre de 2016, se reconoce, como en el momento fundacional, tensión con los gremios docentes, quienes le otorgan un carácter punitivo y sancionador de este fenómeno, que parecían ya superadas durante el momento de fortalecimiento (Perassi, 2017).

Esta etapa que ya transita su tercer año, comienza a materializar aquellas disputas que parecían latentes, haciéndolas cada vez más visibles. En el campo de lo educativo se palpan incomodidades vinculadas a las decisiones que arbitra el presente gobierno en torno al campo de lo educativo, crecen las incertidumbres y comienzan a vislumbrarse más tensiones y brechas.

Aspectos metodológicos

En el marco del proyecto de investigación antes mencionado, se propone asumir un enfoque predominantemente cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, sin desestimar aportes cuantitativos. En esta oportunidad, la producción se recuperan datos cualitativos, tomando en cuenta principalmente dos estrategias de recolección de datos: observación y entrevistas puesto que el interés central está puesto en obtener la palabra de uno de los sujetos implicados en los procesos de evaluación en cuestión, los/as docentes.

Teniendo en cuenta esto, se seleccionaron dos de las escuelas que están implicadas en el proyecto, una de ellas ubicada en el interior de la Provincia de San Luis y la otra en la Capital puntana, tomando como criterio central su emplazamiento geográfico a los fines de recuperar las perspectivas de los actores en dos contextos particulares. Así, en esta oportunidad, se recupera la palabra de 4 docentes del Nivel Primario y Secundario, dos de ellos aplicadores del operativo APRENDER durante el año 2017 y los otros dos no han participado del mismo.

Resultados alcanzados y/o esperados

Al interior del proyecto se llevó adelante un proceso de indagación que tuvo como punto de partida, el rastreo y análisis de documentos vinculados a la evaluación de la calidad en la República Argentina, luego se avanzó en una primera indagación a los principales actores implicados en los Operativos “los estudiantes” recuperando sus concepciones, sentidos e impactos de dicha evaluación previo, durante y post a la administración del instrumento de la evaluación nacional. En este momento desde el mencionado proyecto, se está recuperando la palabra de otros actores que se cree que también tienen un lugar preponderante en este proceso, “los/as docentes”. En esta producción volvemos sobre la palabra de cuatro de los enunciados actores que ofrecen las primeras aproximaciones que, aunque son provisorias colaboran en comprender aspectos relacionados con la búsqueda del proyecto, teniendo siempre presente que el proceso de investigación evaluativa nunca abarca la totalidad del objeto y por lo tanto siempre resulta inacabado. En esta dirección, se enriquecerá con otras miradas y perspectivas.

Al poner en diálogo las voces consultadas, una de las cuestiones que se comienza a insinuar es la importancia de comprender las evaluaciones nacionales en contexto, es decir, en vinculación con las realidades en las que tienen lugar. De este modo, las valoraciones que en cada escuela se le otorga a la evaluación en general y a la evaluación de la calidad educativa en particular, se cree incidirá en la significación que los actores intervinientes le confieren. En esta línea, tomando las dos escuelas de referencia de esta producción, es posible recuperar por un lado, docentes que afirman que desde la escuela se realiza un trabajo sostenido en el que se articulan, los contenidos que se enseñan en la escuela y la evaluación que desarrollan, con el

contexto del cual forma parte los/as estudiantes. Por ejemplo, una docente de primaria de la escuela de la Capital de San Luis manifiesta “Nosotros trabajamos en esta escuela desde lo cotidiano con cosas de la vida del contexto donde el alumno vive”. A ello se suma la palabra de un docente de secundaria de la misma institución (docente aplicador de APRENDER), quien deja entrever en su relato el interés de las autoridades que dirigen la escuela en torno a las evaluaciones que allí se realizan. El entrevistado afirma que le sugieren que aborde evaluaciones que no sean muy exigentes, “siempre tratar de llevarlo hacia el lado donde ellos no se estresen, (...) donde ellos se liberen un poquito donde al tratar de hacer ver cada tema con la vida real entonces las evaluaciones tienden hacia ello, problemas de la vida real”. De acuerdo a lo expresado, la temática se trabaja en jornadas bimensuales en las cuáles se abordan, por ejemplo, distintos modos de evaluar.

En la escuela del interior Provincial, una de las entrevistadas considera que “en el nivel medio esto es una deuda pendiente de la mayoría de las instituciones. He trabajado en cuatro instituciones del nivel medio, todas con dinámicas muy diferentes, pero en ninguna se pone como tema relevante la evaluación, ni tampoco se la ve con la amplitud que esta abarca, se la ve simplemente como el examen escrito, sería bueno poder pensar el examen como un instrumento para poder mejorar los aprendizajes, porque nos aporta información de cómo van procesando los chicos y qué cuestiones le resultan difíciles” (docente aplicadora de APRENDER). Continúa en su testimonio afirmando que la evaluación en la institución ocupa un lugar relegado, puesto que en escasas oportunidades se dialoga y poco se discute en torno a tareas que definen a una institución educativa como tal. Otro de los actores indagados profundiza aún más sobre este tema, al mencionar que no se encuentra una coherencia entre las significaciones de los alumnos, los profesores y los directivos, respecto a la evaluación en general.

Los/as docentes entrevistados atribuyen a quienes dirigen las escuelas un lugar de suma importancia, ya que generar (o no) los espacios necesarios de discusión pareciesen constituirse en condicionantes claves para la significación y valoración que se le dará al proceso de evaluación en cada una de las escuelas consultadas.

Otra cuestión que nos acerca a nociones de evaluación, es aquello que los/las docentes responden ante la pregunta ¿qué es para usted la evaluación? Las respuestas se abocaron mayoritariamente a conceptualizar la evaluación centrada en la verificación del cumplimiento de los objetivos del currículum, es decir una insinuación hacia el carácter verificador y controlador del acto evaluativo. En palabras de un entrevistado “Creo que, en realidad, es una forma de medir los resultados de un proceso (Como una medición cuantitativa y cualitativa de los resultados alcanzados en un proceso de enseñanza y aprendizaje”, otros la reconocen como “la forma de medir los resultados de un proceso”, “me fijo en los resultados previos, en ejercitaciones en clase o prácticos, y por otro lado en el nivel general del curso. O sea, vieron que hay cursos que dan para más y otros hasta ahí nomás”. Sin embargo, en una de las palabras recuperadas es posible identificar algunos rasgos que parecieran orientarse hacia una postura más reflexiva, que reconoce la importancia de pensarla en pos de la mejora, como elemento que ofrece información para identificar necesidades y factores que obstaculizan los procesos de aprendizaje en pos de re-orientarlos y mejorarlos. De este modo pareciera, al menos desde lo discursivo, que existe un intento en poner énfasis en comprender los procesos, teniendo presente que los resultados de los aprendizajes son solo una variable de la calidad educativa.

En los antes mencionados escenarios y en las perspectivas particulares de los actores consultados, en los que se insinúan perspectivas de evaluación diferenciadas, también se llevan adelante las evaluaciones APRENDER, las cuáles se desarrollarán nuevamente en octubre de 2018. De las mismas participan, además de los estudiantes de los últimos años de primaria y

secundaria, docentes de estas instituciones que son convocados, (de acuerdo a lo manifestado en las entrevistas) por la dirección de cada escuela para administrar el instrumento (evaluación APRENDER) en carácter de aplicadores. Dichas evaluaciones llegan en cajas selladas a las aulas el mismo día del operativo. De acuerdo a lo relatado, las cajas se abren al momento de aplicarlas y el docente desconoce el contenido de dichas evaluaciones. Algunos manifiestan que van leyendo las preguntas mientras recorren el aula, otros desconocen de qué tratan.

Las valoraciones que van realizando los/as docentes entrevistados/as dejan entrever algunos aspectos relacionados a los sentidos que le atribuyen al menos estos/as docentes al operativo APRENDER. Esto se intenta de comprender a partir de la construcción de los siguientes puntos que han sido titulados con expresiones de los/las docentes:

“no me siento parte del operativo”, “son una pérdida de tiempo”, “son la forma de medir los resultados de un proceso” y “es importante para ver el nivel educativo a nivel país, pero todo se plantea a Nivel Buenos Aires”, “No me siento parte del operativo”, “son una pérdida de tiempo”.

Este punto deja entrever, por un lado, la ausencia de participación del sector docente en lo que respecta a las decisiones que se toman a nivel político educativo. Una de las entrevistadas plantea esto como una paradoja, ya que quienes más y efectivamente conocen lo que acontece en las instituciones escolares, quedan por fuera de las decisiones que tienen lugar a nivel político. Así una de las entrevistadas afirma que “Nunca me sentí parte de la evaluación, creó como la mayoría de las decisiones que se toman a nivel curricular o de políticas generales de educación, los docentes no nos sentimos parte, yo menos porque no te consultan nada y quienes realmente saben lo que pasa en las escuelas y viven cada día y pueden aportar cosas fundamentales somos los que estamos conviviendo en las escuelas y no los expertos que están afuera y lo hacen de un nivel muy abstracto (...)”. (Aplicadora del Interior Provincial) Su relato deja entrever que, al parecer, lejos de constituirse en evaluaciones respondientes o respondientes en el sentido propuesto por Stake, pareciera buscar la aplicación y verificación situando al docente en el papel de mero aplicador de situaciones diseñadas por expertos. A partir de este fragmento de relato de una docente nos surge un interrogante ¿es posible pensar en mejoras en calidad educativa si quienes participan de estas políticas quedan o se sienten al margen de estas propuestas? También aparece la voz de otro docente que plantea que si bien considera formar parte del operativo, no se siente involucrado, así lo expresa “me siento parte al ser docente y ver que muchos de los temas que toman acá los trabaja, pero por lo demás nos avisan unos meses antes que vamos a ser aplicadores y nada más”. (Docente aplicador escuela San Luis).

Con relación a lo anterior, también aparece la idea de pérdida de tiempo, puesto que se visualiza en estos operativos una contradicción, como plantea un actor “ Por un lado pretenden que los alumnos logren resultados óptimos, pero por el otro, el sistema te empuja a que los apruebes para que tengan una especie de “promoción casi automática” (realizando un gesto de ‘comillas’) para que al final sólo saquen el título del secundario” (Docente del interior provincial). De esta manera, pareciera existir una brecha entre las búsquedas que orientan estos operativos y los que al parecer acontecen en las instituciones.

Nuevamente se deja entrever, al menos a partir de lo analizado hasta el momento, que aquellos sentidos propuestos desde la Ley 26.206 y las anteriormente citadas resoluciones del Consejo Federal de Educación, distan de lo que al menos perciben algunos actores institucionales, ya que se visualiza una evaluación que busca controlar, situando a los/las docentes como meros aplicadores. Se cree que esto oficiará de obstáculo al momento de pensar y poner en marcha procesos de mejora y más aún si se piensa en procesos evaluativos más democratizadores.

“son la forma de medir los resultados de un proceso” y “es importante para ver el nivel educativo a nivel país, pero todo se plantea a Nivel Buenos Aires”.

Aquí se pueden reconocer tres posturas, quienes consideran la importancia del operativo APRENDER porque permite medir los procesos de aprendizaje. Respecto a esto uno de los docentes dice “evaluar cómo están parados los conocimientos de los chicos de nivel secundario y primario, el año pasado evaluamos naturales y sociales, y este año creo que lengua y matemáticas otra vez”.

Por otra parte una docente que cuestiona fervientemente a los operativos, ya que considera que estos propician en los estudiantes un pensamiento estrechamente relacionado con la extracción de conocimientos, en palabras de la docente estas evaluaciones “se reducen a preguntas extractivas, y luego cuando se les quiere hacer otro tipo de preguntas tienen mucha dificultad para afrontar e interpretarlas porque todo el sistema le enseña este tipo de preguntas extractivas” (Docente aplicadora del Interior Provincial).

Por último, recuperamos la perspectiva de una docente que valora la importancia que tienen las evaluaciones externas para conocer el nivel educativo del país, pero que reconoce en los operativos una fuerte debilidad, han sido pensados para Buenos Aires, descuidando las particularidades de los contextos Provinciales. En la entrevista afirma que “yo lo considero importante para ver el nivel educativo a nivel país, si considero que debería ser por provincia, no todo planteado a nivel Buenos Aires, porque los textos son inclusive, por ejemplo, viaja por el Delta, qué sabe un niño de San Luis o del norte de la provincia lo que es el Delta. Muy enfocado a nivel, desgraciadamente, para todos los gobiernos Argentina es Buenos Aires”. (Docente de primaria de escuela de San Luis). La misma entrevistada avanza confirmando que desde su perspectiva estos operativos deberían ser provinciales y supervisados por la nación, pero cada provincia debería tener su evaluación. Continúa afirmando que “para mí es un compromiso como evaluadora, por eso me gusta que sea objetivo, ósea que el niño conteste, y bueno de eso se evalúa, mal o bien pero bueno, es lo que el niño sabe, por eso estoy en desacuerdo que lo hagan en nivel Buenos Aires (...) No es lo mismo un niño de Buenos Aires que uno de cualquier rincón del país, para San Juan, San Luis, La Rioja son las mismas pruebas o una escuela de campo”.

En relación con lo anterior la mirada del docente aplicador de APRENDER de la escuela de la capital puntana, afirma que sus alumnos que han participado del operativo “les ha ido más o menos”, dado que considera que los contenidos de las pruebas “no se equiparan tanto con lo que manejamos nosotros acá, exigen un nivel muy alto, hay escuelas como ésta que es una escuela que se tiende a trabajar con chicos marginados o con problemas sociales, por ahí no enfocar en temas tan elevados, en mucho de los temas yo veo que ellos están re colgados” (docente aplicador escuela San Luis).

Esta última perspectiva ofrecida por los mencionados docentes, abre el cuestionamiento en torno al ¿qué se evalúa? En las palabras recuperadas se remarca fuertemente el carácter descontextualizado de las evaluaciones APRENDER, que pierden de vista los escenarios complejos y particulares en los que tienen lugar. Además, se retoma el sentido de medición de los aprendizajes. A todo ello se suma el posicionamiento de los docentes en torno al operativo, y si bien hay docentes que tienen una posición asumida, otros tibiamente enuncian que estas evaluaciones sirven para nivelar los contenidos a nivel nacional “creo que estos operativos se enfocan hacia nivelar la nación, ¿no? todas las escuelas de la nación ver los mismos temas”.

A modo de cierre provisorio se realizan algunas reflexiones, si las evaluaciones de la calidad se orientan a construir estados de situación que den lugar a la construcción de referentes orientados a la mejora de la calidad educativa, los mismos deberían replantearse recuperando las voces y las necesidades que aparecen en escenarios federales. Sin duda se cree que es

imposible recuperar “la totalidad” de las voces y particularidades de cada situación, pero sí realizar intentos para reconocer que no hay un sólo camino posible y pensable. Los procesos de mejora para que se tornen genuinos, tendrán que ser significados y apropiados por los actores institucionales que participan en estos procesos. De otro modo, tal como lo afirmaban anteriormente algunos/as docentes “no se sienten parte”, no se ven reflejados/as en estas evaluaciones. Se considera que, avanzando en esta dirección, tal como ya hemos podido observar en otras investigaciones, cumplirán con las demandas del nivel político porque se constituyen en un requisito y un trámite más para completar, pero se cree que difícilmente se tornen significativos y tomen sentido genuino para los actores que allí participan.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L. (2003) El estudio de las políticas Públicas. *Colección Antología de Políticas Públicas*. Primera Antología. México.

Ball, S. (2011) Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*.

Bondar, S. Y Corral De Zurita, N. (2005). Concepciones de los profesores en torno a la evaluación pedagógica. Universidad Nacional del Nordeste. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Facultad de Humanidades- Instituto en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-012.pdf>.

Chiroleu, A. (2012) Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20 (13). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>.

Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos. (2014). Ganar derechos, lineamientos para la formulación de políticas públicas basadas en derechos.

Ley Federal de Educación N° 24.195/1993. República Argentina disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html.

Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006. República Argentina disponible en: www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.

Macchiarola, V. (2012). *Rupturas en el Hacer y pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad*. UniRio Editora. Río Cuarto, Córdoba Argentina.

Monarca, H. (Coord) (2015). *Evaluaciones externas. Mecanismo para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Perassi, Z. (2008) Sistemas de evaluación educativa en América Latina: Construyendo un Estado del Arte. *La Evaluación en Educación: un campo de controversias*. Coedición: Edic. Del Proyecto y Edic. LAE.

Perassi, Z. (2011) Prácticas del conocimiento en evaluación educativa. Tramas de subjetivación en la encrucijada de la complejidad. *En Ramaglia, D. y Guyot, V. Ideas e imaginarios para una*

política actual de interpretación de América Latina (pp. 285-293). Mendoza Argentina: Colección Cuadernos de Cuyo- FFyL Universidad Nacional de Cuyo.

Perassi, Z. (2017) El sistema Nacional de Evaluación en la República Argentina, Políticas y Concepciones. *Revista Contexto de Educación N°22* Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/495>.

Perassi, Z.; Macchiarola et al. (2018). Políticas de inclusión educativa. La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina. Miño y Dávila. Bs. As. Argentina.

Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentido y práctico. *En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008*. Volumen 1, Número 1. Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2_htm.html.

Proyecto de Investigación Proico N° 04-1716 Evaluación Educativa: Políticas, Concepciones e Impactos. Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas.

Resolución N°99/10 Consejo Federal de Educación; disponible en: www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/99-10.pdf.

Resolución 116/10 Consejo Federal de Educación, disponible en: www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/99-10.pdf.

Stake, R. (2006) *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. Grao. Barcelona.

Suasnábar, C, Rovelli, L. & Di Piero, E. (2018). Análisis de Política Educativa Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina. Capítulo 1. Los ciclos de reforma educativa en América Latina. edulp Editorial de la Universidad de La Plata. Argentina.

Suasnábar, C., Rovelli, L. & Di Piero, E. (2018). Análisis de Política Educativa Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina. Capítulo 2. Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. Edulp Editorial de la Universidad de La Plata. Argentina.