



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Tesis para acceder al título de Doctora en Ciencias Sociales

EVALUACIÓN ESCOLAR, CONFLICTOS Y RESPUESTAS.

**UN ESTUDIO SOBRE LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS DE LOS
DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS REFERIDOS A LA
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN UNA ESCUELA DE
SECTORES POPULARES**

Mgtr. María Cecilia Tosoni

DIRECTORA: Dra. Norma Fóscolo

CODIRECTORA: Dra. Romina Elisondo

Río Cuarto, Junio 2019



Anexo I

Dictamen

En la ciudad de Río Cuarto a los quince días del mes de octubre de 2020, se reúne el Jurado encargado de evaluar el trabajo de Tesis de **María Cecilia TOSONI, DNI 17.417.544**, dirigido por la Dra. Norma Carmen Foscolo, DNI 3.755.141 y co-dirigido por la Dra. Romina Cecilia Elisondo, DNI 27.933.640, titulada "EVALUACIÓN ESCOLAR, CONFLICTOS Y RESPUESTAS. UN ESTUDIO SOBRE LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS DE LOS DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS REFERIDOS A LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN UNA ESCUELA DE SECTORES POPULARES", designado por Disposición de la Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional Nro. 123, e integrado por la Dra. Gabriela **LUCIANO** (Universidad Nacional de San Luis), DNI 28.913.808, la Dra. María Fernanda **MELGAR** (Universidad Nacional de Río Cuarto), DNI 30.090.138, y el Dr. Eduardo **ESCUDERO** (Universidad Nacional de Río Cuarto), DNI 26.163.887, todos ellos participando mediante videoconferencia.

En relación con la elaboración del informe final, se destaca que el tema de investigación, resulta relevante y su originalidad reside en la teoría generada a partir del proceso analítico llevado adelante; donde se integran distintas dimensiones de análisis de una problemática compleja. La evaluación escolar es una problemática que atraviesa e interpela la vida cotidiana escolar, sus prácticas, dimensiones y a distintos agentes educativos. De ahí la importancia del enfoque adoptado que buscó ir, desde una mirada macrosocial, hasta hacer foco en un contexto escolar (estudio de caso) desde una perspectiva idiosincrática. Todo el estudio pone énfasis en una mirada sociológica, específicamente con las herramientas teóricas que aporta Foucault.

El problema de investigación fue formulado de manera adecuada y es coherente con el desarrollo posterior del trabajo, que permite dar respuesta a los interrogantes planteados.



La doctoranda realiza sus estudios a partir de una metodología cualitativa, empleando diferentes estrategias de recolección de datos (entrevistas, análisis de documentos, observaciones, encuentros etnográficos, entre otros). Tanto la metodología como las técnicas de recolección de datos son propias de las Ciencias Sociales, y forman parte del plan de formación del Doctorado en Ciencias Sociales. La estrategia metodológica se desarrolla en dos etapas, una vinculada al análisis de contenido de la normativa vigente sobre evaluación; y la segunda etapa implicó un trabajo de campo en una escuela de sectores populares. Para el análisis de datos se empleó el software Atlas Ti, herramienta utilizada en las Ciencias Sociales.

Los antecedentes investigativos y las consideraciones teóricas son pertinentes y constituyen una base considerable para abordar la problemática, recupera distintas líneas teóricas de abordaje y muestra con mayor profundidad la perspectiva sociológica adoptada para este trabajo. En el informe se pone en evidencia la consulta, análisis y sistematización de bibliografía relevante y apropiada. Las categorías desarrolladas, proporcionan fundamentos sólidos para interpretar y comprender aquello que se configuró en su objeto de estudio. Las decisiones metodológicas son coherentes con los aspectos teóricos adoptados y con la formulación del problema.

En cuanto a la defensa oral, este tribunal considera que la doctoranda expuso de manera concisa, clara y solvente los principales lineamientos de su trabajo de investigación, utilizando como soporte un power point que coadyuvó a la comprensión sintética de los aspectos teóricos, metodológicos y empíricos del estudio. Posteriormente, al recibir los comentarios e interrogantes de los evaluadores, amplió y complejizó distintos aspectos de su trabajo, respondiendo de esta manera a lo solicitado.

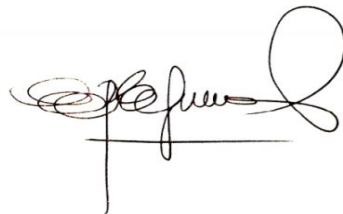
Por todo lo anteriormente expuesto, consideramos por **APROBADA** la defensa de Tesis de **MARIA CECILIA TOSONI** con una calificación de **10 (diez, Sobresaliente)**.

Es necesario remarcar que en el acto de defensa de tesis, la Prof. María Inés Valsecchi, DNI 16.731.610, *Secretaria de Posgrado de la Facultad* permaneció en conexión



durante la totalidad del tiempo transcurrido y la misma fue testigo de la discusión y calificación emitida por el jurado en conversación privada e independiente del público en general.

Dada la modalidad de videoconferencia y en pleno uso de mis facultades legales e intelectuales, por este medio manifiesto expresamente mi consentimiento y mi autorización para que la Prof. María Inés Valsecchi, DNI, 16.731.610, en su carácter de Secretaria de Posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas, firme en mi nombre y representación el Acta de Defensa de Tesis de la Tesista.
En virtud de lo anterior, renuncio a la interposición de cualquier reclamación relacionada o como consecuencia de lo aquí autorizado.

		
Dra. Gabriela LUCIANO	Dra. María Fernanda MELGAR	Dr. Eduardo ESCUDERO

DEDICATORIA

A todos los docentes que corrigen innumerables pruebas, trabajos prácticos,
informes, monografías, borradores y evaluaciones orales.

Porque ese trabajo rutinario,
pocas veces reconocido y en raras oportunidades pagado
hace posible la educación.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. Normar Fóscolo, su lectura atenta y sus comentarios profundos me permitieron repensar las categorías, los procedimientos y los resultados de mi investigación. También, a la Dra. Romina Elisondo por sus sugerencias oportunas para organizar el trabajo que aquí presento.

Por otra parte, a la Dra. Magdalena Tosoni, directora del proyecto de investigación en el que participo, quien oriento mi indagación por el camino sociológico que conoce tan bien. Especialmente, por el aliento brindado en todo momento.

Asimismo, quiero reconocer el esfuerzo de mis compañeros Dra. Delia Albarracín, Dra. Federica Scherbosky, Prof. Gonzalo Rodríguez y Dra. Aldana Contardi quienes asumieron más tareas durante mi licencia por Año Sabático en la Facultad de Educación, UNCuyo. A la Mgtr. Patricia Chantefort y la Prof. Margarita Guerrero por su apoyo para emprender este desafío.

Finalmente, agradezco a Juan Pablo Gayá, mi compañero y amigo, a Victoria y Francisco, mis hijos, quienes supieron comprender mis inquietudes, entender mis dudas y aceptar mis decisiones.

A todos ellos mi más sincero agradecimiento.

RESUMEN

Esta tesis describe los cambios en la evaluación escolar reconociendo las *relaciones de poder* entre los agentes educativos en el marco de las reglamentaciones derivadas de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en la Provincia de Mendoza. Desde una perspectiva sociológica basada en los conceptos foucaultianos de *disciplinamiento* y *gubernamentalidad* pone en foco los vínculos entre docentes, niños, padres, directivos y supervisora en una escuela de sectores populares.

En primer lugar, se examina cómo los discursos oficiales, los debates académicos, las decisiones políticas y las reglamentaciones vinculadas a la evaluación de los aprendizajes derivadas de la mencionada ley introducen una nueva forma de ejercicio del poder, la *gubernamentalidad* en la institución escolar caracterizada por el ejercicio del *disciplinamiento*. Utilizando un análisis sociolingüístico del discurso, se estudia el Acuerdo Federal Resolución N° 174 de Consejo Federal de Educación y las Resoluciones N° 681 y N° 1155 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, a fin de identificar las formas de ejercicio de poder que promueven sus pautas de evaluación.

En segundo lugar, a partir de un estudio de caso, en base a un trabajo de tipo etnográfico, se indagan las interpretaciones de las maestras, los niños, los padres, los directivos y la supervisora sobre sus prácticas de evaluación para comprender las distintas *relaciones de poder* que entablan en el día a día escolar.

En tercer lugar, se analiza cómo los conflictos entre los distintos agentes educativos están vinculados a la presencia de dos modelos de evaluación: el *examen* y el *monitoreo*. Las cuales responden a dos formas de ejercicio del poder: *disciplinario* y *gubernamental* respectivamente. Asimismo, presenta, cómo desde las nuevas prácticas de evaluación, las docentes construyen el sentido de su tarea, configurando una nueva subjetividad.

La perspectiva teórica aquí utilizada posibilita vincular las decisiones políticas tomadas por los distintos gobiernos y lo que ocurre en el día a día escolar. Este trabajo describe cómo la introducción de nuevas pautas de evaluación rompe con el ejercicio *disciplinario* del poder en la escuela, pero no lo suprime. De modo que coexisten relaciones de *disciplinamiento* y *gubernamentalidad* entre docentes, niños, padres, directivos y supervisora. Finalmente, plantea que al cambiarse el modo de evaluación de los aprendizajes en la escuela, el Estado convalidaría, su propia modalidad de actuación mínima, calculada, que deja en libertad pero, también, en soledad a cada uno de los ciudadanos.

ABSTRACT

This thesis describes the changes involved in school evaluation, recognizing power relationships among the educational agents within the framework of regulations derived from the National Law of Education N° 26.206 in the Province of Mendoza. From a sociological perspective based on the Foucaultian concepts of discipline and governmentality focuses on the bonds (relationships) among teachers, children, parents, school directors and supervisor in a school from popular sectors.

On the first place, the thesis examines the way the official speeches, academic debates, political decisions and regulations related to the evaluation of learning processes derive from the law mentioned above. These decisions introduce a new form of executing power, the governmentality in the school institution characterized by the exercise of discipline. Using a sociolinguistic discourse analysis, the thesis studies the Federal Agreement, Resolution Ner. 174 of the Federal Education Council, and the Resolutions Ner. 681 and Ner. 1155 of the General Direction of Schools from the Province of Mendoza, in order to identify the forms of exercising power which promote their evaluation guidelines. On the second place, from a case study, based on an ethnographic research work, there are enquired the interpretations of primary school teachers, children, parents, school directors and the supervisor about their school practices on evaluation to understand the different power relationships that take place at school on a daily basis. On the third place, the work analyzes how the conflicts among different educative agents are linked to the presence of two evaluation models: examination and monitoring. Both respond to two forms of exercising power, respectively: disciplinary and governmental. As well, starting from the new evaluation practices, this work presents how teachers build up the meaning and sense of their task, thus shaping up a new subjectivity.

The theoretical perspective used here enables the connection of the political decisions taken by different governments with what actually happens on the daily bases at school. The work also describes how the introduction of new guidelines for evaluation breaks with the disciplinary exercise of power at school, but which does not withdraw it completely. That way, relationships of discipline and governmentality coexist among teachers, children, parents, directors, and supervisor. Finally, it argues that by changing the evaluation mode of learning processes at school, the State would recognize its own modality of minimum intervention, calculated, that leaves free but, also, in solitude each of the citizens.

TABLA DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Nombre
CFE	Consejo Federal de Educación
DGE	Dirección General de Escuelas
DOAITE	Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares
Fac.	Facultad
LEN	Ley de Educación Nacional
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa
MZA	Mendoza
OAL	Órgano Administrativo Local
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment)
Pág. / pp.	Página
RES.	Resolución
UNCuyo	Universidad Nacional de Cuyo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en Inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	ix
TABLA DE ABREVIATURAS.....	xi
ÍNDICE.....	xiii
INTRODUCCIÓN.....	1
La evaluación de los aprendizajes como tema y los cambios ocurridos en las relaciones entre los agentes educativos como problema	2
Perspectiva de investigación: el reconocimiento de diferentes relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes	4
Objetivos.....	8
Metodología.....	9
Resultados alcanzados	10
Organización de la tesis.....	12
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES, PERSPECTIVA Y CATEGORÍAS TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DE LOS CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	15
1.1-Antecedentes y perspectivas sobre la evaluación de los aprendizajes	15
Estudios Pedagógicos	16
Estudios Sociológicos en el marco de las pedagogías críticas	16
Estudios Etnográficos	16
Estudios Políticos	17
1.2- La perspectiva sociológica elegida: Michel Foucault y las relaciones de poder.....	19
1.3- Categorías teóricas generales	22
1.3.1- Sistema educativo y burocracias estatales.....	23
1.3.2- Examen y disciplinamiento como forma de ejercicio de poder	24
1.3.3- La gubernamentalidad como gobierno de las conductas.....	27
1.3.4- Gubernamentalidad y educación	29
1.4- Categorías teóricas específicas.....	32
1.4.1- Las Políticas Educativas como ejercicio de la <i>gubernamentalidad</i>	32
1.4.2- La evaluación de los aprendizajes como forma de gobierno de las conductas ..	34
1.4.3- Los <i>contextos de las políticas</i> como categoría de análisis	36
1.4.4- Modos de evaluación y relaciones de poder: el examen y el monitoreo.....	41
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.....	45
2.1- Diseño de la investigación	46
Anticipaciones de sentido	47
Estrategia Metodológica	48
2.2- Técnicas de recolección y análisis de datos	50
2.2.1- Lectura de documentos oficiales y textos sobre política educativa reciente e identificación de <i>tópicos</i> que permiten reconocer su comprensión de la educación y la evaluación.....	50
2.2.2- Selección del corpus de Reglamentaciones y Análisis del discurso	50
2.2.3- Recolección, registro y procesamiento de la información del trabajo etnográfico	52
CAPÍTULO 3: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: TÓPICOS DE LOS DISCURSOS, LA EMERGENCIA DE UNA RACIONALIDAD	63
3.1- Discursos políticos sobre educación: los tópicos que los organizan.....	64

a) Estado como regulador de la educación	66
b) Educación como derecho y la calidad educativa.....	67
c) La escuela como eje de los cambios.....	68
d) Escuelas eficaces	68
e) Sistemas de Evaluación (externa e interna) y estándares	69
f) La función directiva como gestión.....	70
i) Inclusión educativa, la educación como política social	70
3.2- El discurso pedagógico sobre la evaluación de los aprendizajes: la <i>evaluación formativa</i> para reemplazar el <i>examen</i>	71
3.3- La <i>racionalidad emergente</i> en los discursos políticos y pedagógicos sobre educación y la evaluación de los aprendizajes. Su afinidad con el ejercicio de la <i>gubernamentalidad</i>	73
CAPÍTULO 4: LOS TEXTOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS. ANÁLISIS DEL DISCURSO, INTERPRETACIÓN Y CRÍTICA DE LA NORMATIVA VIGENTE SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN MENDOZA.....	79
4.1- El Acuerdo Federal 174/12 CFE: La <i>inclusión educativa</i> como eje de las reformas, su impacto en la evaluación de los aprendizajes	80
4.1.1- Análisis del discurso del Acuerdo Federal 174/12.....	81
4.1.2- Interpretación del Acuerdo Federal 174/12: Escolarización, trayectoria escolar y promoción.....	87
4.1.3- El Acuerdo Federal 174/12 CFE: introducción de la <i>gubernamentalidad</i> , permanencia del <i>disciplinamiento</i> como forma de ejercicio del poder	90
4.2- Las Res. N° 681/12 y Res. N° 1155/16 DGE. La reforma de la evaluación escolar en las reglamentaciones vigentes en la Provincia de Mendoza.....	93
4.2.1- Análisis del discurso de las reglamentaciones Res. N° 681/12 y Res. N° 1155/16 DGE.....	94
4.2.2- Interpretación de las reglamentaciones Res. N° 681/12 y Res. N° 1155/16 DGE: escolaridad, trayectoria escolar real, evaluación educativa, persistencia del modelo escolar tradicional.....	103
4.2.3- Las Res. N° 681/12 y Res. N° 1155/16 DGE: presencia de la nueva racionalidad educativa, introducción del <i>monitoreo</i> y permanencia del <i>examen</i>	107
CAPÍTULO 5: LA EVALUACIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES, DIRECTIVOS, PADRES, NIÑOS Y NIÑAS. ENTRE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL Y LA FORMATIVA.....	111
5.1-Los docentes: entre la evaluación formativa y la tradicional.....	112
5.1.1- La evaluación formativa como práctica y horizonte	113
5.1.2- La nota y la libreta: números y cálculos inevitables	115
5.1.3- El <i>saber hacer</i> docente: oscilación entre <i>evaluación formativa</i> y <i>tradicional</i>	116
5.2- El equipo directivo: dificultades en la práctica	117
5.2.1- La evaluación formativa como meta, las dificultades de la práctica.....	117
5.2.2-Las notas: persistencia de una práctica tradicional	119
5.2.3- Las dificultades en la <i>evaluación formativa</i> , la responsabilidad del docente .	120
5.3- La supervisora: aconsejar al docente.....	121
5.3.1- La evaluación formativa, pedagogía y conducción de la conducta.....	122
5.3.2- La participación como autorreflexión, una nueva forma de conducir la conducta.....	123
5.4- Los padres: críticas a las prácticas de evaluación	125
5.4.1- Nivelar para abajo, nivelar para arriba	125
5.4.2- Mi escuela como modelo.....	127

5.5- Los niños: reglas claras y juego limpio.....	129
5.5.1-Las notas como sinónimo de evaluación: esfuerzo y resultados.....	130
5.5.2- Las prácticas de los alumnos en la <i>dinámica de la evaluación</i>	131
5.6-Los cambios en la evaluación de los aprendizajes: entre el <i>examen</i> y el <i>monitoreo</i>	133
5.6.1- La <i>evaluación formativa</i> , su incorporación diferenciada en los discursos de los agentes educativos.....	133
5.6.2- Las prácticas evaluativas: lejos de la <i>evaluación tradicional</i> . La <i>dinámica de la evaluación</i>	135
5.6.3- Las relaciones de poder entre docentes, niños, padres, directivos y supervisora. Entre el <i>disciplinamiento</i> y la <i>gubernamentalidad</i>	138
CAPÍTULO 6: LOS CONFLICTOS EN LA EVALUACIÓN ESCOLAR.....	141
6.1- Conflictos emergentes entre docentes, padres, niños, directivos y supervisora en la evaluación escolar.....	142
6.1.1- La nota, como eje de conflictos: la interpelación de los padres y la soledad del docente. (Relación entre las familias y la escuela).....	144
6.1.2- ¿Dónde está la familia? Involucrar, comprometer, responsabilizar (Relación entre las familias y la escuela).....	149
6.1.3- Acuerdos y discrepancias para la asignación de notas (Concertación, control y política del establecimiento).....	152
6.1.4- La elección de abanderado, persistencia de la expectativa de los padres (Sistema de selección y orientación).....	154
6.1.5- La planilla y la interpelación por los resultados (Exigencias del gobierno escolar).....	158
6.1.6- La evaluación y la inclusión educativa (Exigencias del gobierno escolar)....	160
6.1.7- Realidad social, económica y cultural de las familias, situaciones conflictivas que exceden y atraviesan la evaluación.....	166
6.2- Conflictos y relaciones de poder. Presencia de <i>disciplinamiento</i> y <i>gubernamentalidad</i>	171
6.2.1- Asignación de nota/interpelación, discrepancias, demandas de resultados	172
6.2.2- Control y jerarquización/ atención a la diversidad.....	175
6.2.3- Situación socioeconómica, cultural y moral de las familias/ inclusión educativa	177
CAPÍTULO 7: OTRA FORMA DE SER MAESTRA. NUEVAS DEMANDAS Y PROFESIONALIZACIÓN.....	179
7.1- Nuevas demandas: la inclusión educativa y la intensificación de tareas	180
7.1.1- La atención a la diversidad y la inclusión como desafíos cotidianos.....	180
7.1.2- Intensificación de tareas: registro, contención, comunicación con los padres	182
7.2- Reivindicar el “guardapolvo blanco”: <i>Saber hacer</i> , responsabilidad, rigurosidad, veracidad, autonomía y autovaloración	184
7.2.1- La profesionalización: <i>saber hacer</i> , responsabilidad, rigurosidad, veracidad y autonomía	184
7.2.2- Relaciones entre compañeras	186
7.2.3- Relaciones con las autoridades: su <i>saber hacer</i> como clave de autovaloración	187
7.2.4- Relación con otros profesionales y organismos del Estado	189
7.2.5- El reconocimiento de la comunidad.....	191
7.3- Otro modo de ser maestra: la comprensión que las docentes tienen de sí mismas	192
7.3.1- Nuevas prácticas surgidas a partir de las modificaciones en evaluación	192
7.3.2- Otro modo de ser maestras	194

CONSIDERACIONES FINALES	197
La evaluación escolar: discursos, normativas y prácticas	198
Aportes a la discusión sobre la evaluación escolar.....	202
Nuevas líneas de investigación.....	206
BIBLIOGRAFIA	211
ANEXO A: CUADRO LÓGICO	219
ANEXO B: NORMATIVA	229
ANEXO C: CUADROS DE DATOS DE LAS FAMILIA	255
ANEXO D: NOTAS DE CAMPO	261
ANEXO E: INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	275
ANEXO F: MATERIALES PARA LOS ENCUENTROS ETNOGRÁFICOS	281
ANEXO G: CUADRO DE CODIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES UTILIZADOS	289
ANEXO H: DOCUMENTACIÓN ESCOLAR.....	295

INTRODUCCIÓN

*Sí, ha ido cambiando la mirada.
Antes, se creía, que el mejor docente
era quien desaprobaba mayor cantidad de alumnos;
el más estricto era el que sacaba alumnos buenos.
En la práctica, uno va viendo que con desaprobar
no logramos nada. Nos debemos preguntar,
¿Hice todo lo que estaba en mí para poder ayudar a ese chico?
(Supervisora)*

En esta tesis, abordo la evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria y los cambios producidos en los últimos diez años. Mi interés por el tema surgió en charlas con docentes de diferentes instituciones de sectores populares, en las cuales he realizado proyectos de extensión e investigación, como profesora en la Asignatura Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica de la Facultad de Educación, UNCuyo. Mientras participaba del día a día escolar, me inquietaron las discrepancias entre directivos, maestras, padres y niños en relación a las formas de evaluar propuestas por las políticas educativas posteriores a la Ley Nacional de Educación N° 26.206.

En conversaciones con distintos agentes educativos pude advertir cierta insatisfacción en relación a las modificaciones, a la forma y a los logros de las evaluaciones, en coincidencia con estudios etnográficos realizados en otras provincias¹. Por otro lado, los resultados las evaluaciones estandarizadas eran noticia en los medios de comunicación. Los titulares de los diarios expresaban la insuficiencia de los conocimientos que demuestran los alumnos². En pocas palabras, la evaluación de los aprendizajes aparecía como un tema pedagógico y, también, era objeto de debate público en nuestro país.

¹ Gabriel Noel aborda la conflictividad escolar en escuelas de en Buenos Aires y denomina con el término *régimen de promoción semiautomática* la situación que se verifica en distintas escuelas (Noel, 2009). Docentes, directivos y padres señalan que los alumnos pasan de año sin que su desempeño sea el deseado, en cuento a las calificaciones y la asistencia. Por su parte, Myriam Southwell advierte que en los últimos años en un contexto de desigualdad social se han reducido las exigencias a los alumnos de sectores populares de modo que permanezcan en el sistema educativo, lo que consolida una desigualdad educativa (Southwell, 2013).

² Mauricio Macri presentó los resultados de la prueba Aprender 2016: dijo que son 'dolorosos' titula el Diario *La Nación* el 23 de marzo de 2017, por ejemplo. En un artículo del Diario Los Andes, 29 de mayo de 2017, se señala la gravedad de la situación: "En Mendoza, 7 de cada 10 estudiantes egresa sin el manejo o con apenas el desempeño básico de los conocimientos en Matemática, mientras que 4 de cada 10 corre la misma suerte en Lengua. En Ciencias Sociales la media es similar a la de Lengua, mientras que en las Naturales baja a sólo 3 de cada 10 chicos que terminan el secundario".

En este contexto, decidí realizar mi tesis de Doctorado en Ciencias Sociales sobre la evaluación escolar a partir de las modificaciones ocurridas con posterioridad a la LEN N° 26.206³. Asumí una perspectiva sociológica a fin de comprender las relaciones de poder entre docentes, niños, padres, directivos y supervisora en una escuela de sectores populares, en el marco de la normativa vigente. Desde esta mirada sobre los fenómenos educativos, construí el objeto de estudio y diseñé una estrategia metodológica cualitativa, en la cual combiné el análisis del discurso normativo y el estudio de caso. Por otro lado, la realización de esta tesis fue para mí una experiencia de aprendizaje continuo, ya que, me permitió incorporar herramientas teóricas y metodológicas de las Ciencias Sociales y, a la vez, reconocer la importancia del estudio de la conflictividad escolar como base de la reflexión ética y política sobre la educación.

La evaluación de los aprendizajes como tema y los cambios ocurridos en las relaciones entre los agentes educativos como problema

La evaluación de los aprendizajes ha estado ligada de forma especial a la educación y a la escuela. Sería difícil imaginar una educación en la cual no se muestre lo aprendido y una escuela donde los estudiantes promocionen sin una evaluación que identifique sus logros y sin una autoridad que los certifique. Si bien, la evaluación tiene un carácter primariamente pedagógico y busca relevar información sobre lo conocido por el alumno, ésta ocurre dentro de relaciones entre docentes, niños, directivos, padres, supervisores y autoridades de gobierno. Asimismo, éstos se vinculan en el marco de las reglamentaciones que instituyen *reglas de juego* para cada uno de ellos. Además, la valoración de los aprendizajes presupone procedimientos, establece tratos, genera dependencias y reciprocidades. En estas páginas, me ocupo, precisamente, de la trama de relaciones entre los agentes involucrados, es decir, la dimensión sociológica de la evaluación escolar (Perrenoud, 2015).

En la cita del epígrafe, la supervisora indica cómo la evaluación de los aprendizajes se ha modificado. En otras épocas, se consideraba buen docente a quien desaprobaba a muchos alumnos. En la actualidad, hay otra mirada, otros planteos de los propios docentes respecto a la evaluación; no alcanza con *desaprobar*, afirma la entrevistada. El alumno es puesto en el centro, cuando el maestro se pregunta *¿hice todo lo que estaba en mí para poder ayudar*

³ Esta investigación se enmarca en el Proyecto SECTYP UNCuyo Código 06/H162 *Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños en las escuelas primarias del Gran Mendoza*, dirigido por la Dra. Magdalena Tosoni cuyo objetivo es estudiar las formas que adquieren las prácticas de los agentes educativos y los conflictos emergentes en el marco de las políticas educativas inclusivas.

a ese chico? El modo de evaluación escolar aparece reformado, por ello me pregunté: ¿qué cambios se han producido en la relación entre maestros, niños, padres, directivos y supervisora? y ¿cómo éstos se vinculan con las reglamentaciones vigentes producidas con posterioridad a la Ley de Educación Nacional N° 26.206?

En Mendoza, la evaluación de los aprendizajes tiene como referente legal específico la Resolución N° 681/12 Dirección General de Escuelas (DGE) sobre el Régimen Académico del Nivel Primario⁴. Esta normativa concreta las directivas nacionales sobre evaluación, especificadas en el Acuerdo Federal N° 174/12 del Consejo Federal de Educación (CFE)⁵, que asume los principios establecidos en la LEN N° 26.206. En 2016, la resolución mencionada solo experimenta la modificación de un capítulo (Resol N° 1155/16 DGE) a partir del cambio de gestión política en el Gobierno de Mendoza.

Las normas anteriormente mencionadas establecen conductas, promueven prácticas, limitan acciones de los distintos agentes educativos. Por ello, me interesó, en primer lugar, estudiarlas para comprender los cambios introducidos en la evaluación escolar. En segundo lugar, a partir de entrevistas a docentes, padres, directivos, supervisora y alumnos, me propuse indagar cómo interpretan sus relaciones y cómo abordan los conflictos surgidos a propósito de las evaluaciones escolares en el marco normativo vigente.

Para llevar adelante esta investigación precisé los interrogantes:

¿Cuáles son las reformas en la evaluación propuestas por reglamentaciones vigentes y qué relaciones suponen entre docentes, alumnos, directivos, padres y supervisores?

¿Cuáles fueron los discursos oficiales que acompañaron las reformas implementadas? ¿A qué paradigma teórico responden?

¿Qué elementos de los discursos introducidos por las reglamentaciones vigentes sobre la evaluación fueron incorporados por los docentes, padres, alumnos, directivos y supervisores?

¿Cuáles son las prácticas de los docentes, directivos, alumnos, padres y supervisores, en relación a las propuestas por las reglamentaciones vigentes sobre evaluación de los aprendizajes?

⁴ Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, tiene rango de Ministerio. En adelante DGE.

⁵ Consejo Federal de Educación, órgano colegiado del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación conformado por los ministros o su equivalente del área de cada provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En adelante CFE.

¿Cómo se reconfiguran las prácticas docentes a partir de las formas de evaluación propuestas?

¿Cómo los cambios en evaluación modifican el modo de comprensión de los docentes sobre su tarea y sobre sí mismos?

¿Cuáles son los conflictos entre docentes, alumnos, padres, directivos, en torno a la evaluación escolar que se suscitan en las escuelas de sectores populares?

¿Cuáles son las relaciones entre los distintos agentes educativos en los conflictos vinculados a la evaluación de los aprendizajes?

Perspectiva de investigación: el reconocimiento de diferentes relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes

En el ámbito educativo, el cambio en la evaluación de los aprendizajes se aborda, generalmente, desde la perspectiva pedagógica⁶. Este enfoque señala la necesidad de un cambio en el modelo de *evaluación tradicional* de los aprendizajes y propone su reemplazo por otro, que los regule en el marco de un proceso didáctico. En la Argentina, distintos pedagogos dan cuenta de la necesidad poner en marcha una *evaluación formativa*, superadora del *examen* tradicional (Litwin, 2010; Camilloni, 2010; Anijovich, 2013) y recuperan planteos de sus pares españoles ampliamente difundidos en ámbitos académicos y oficiales (Santos Guerra, 1996; Álvarez Méndez, 2001). En sus propuestas, el cambio de la evaluación implica dejar la lógica *tradicional* del control de resultados (la clasificación y la jerarquización de los alumnos) por otra *formativa* que focalice en el proceso de aprendizaje del estudiante y reorganice el desarrollo de los conocimientos. Estos lineamientos fueron asumidos por los documentos oficiales, particularmente, en los que estudio en este trabajo⁷.

Siguiendo a Philippe Perrenoud, considero que es insuficiente comprender los cambios en la evaluación como una oscilación entre la lógica *tradicional* y la lógica *formativa*, porque simplifica las relaciones entre los distintos agentes en el aula y en la escuela. La evaluación “*regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula*

⁶ En el Capítulo 1 presento en los antecedentes las distintas perspectivas desde las que se aborda la evaluación de los aprendizajes.

⁷ La Res. N° 681/12 DGE propone en su artículo 21: “*Las prácticas evaluativas tienen como objetivo contribuir a desarrollar procesos de enseñanza cada vez más potentes, deben ser un componente más del proceso educativo, integrar el proceso pedagógico, las observaciones y correcciones deben generar nuevas oportunidades de aprendizaje y superación de los errores, en las que se revise lo aprendido. Así, se evalúa no para corregir y jerarquizar estudiantes, sino para mejorar los aprendizajes. La evaluación no termina con un desaprobadado, implica un replanteo de lo actuado por el docente.*”

y, por otro lado, las relaciones entre la familia y la escuela” (Perrenoud, 2015, pág. 9). Por lo cual, el pedagogo francés propone sumar a la perspectiva pedagógica una sociológica que permita describir la complejidad de las prácticas de los distintos agentes, sus demandas institucionales y las tensiones del sistema educativo. En este trabajo, asumo su propuesta desde la perspectiva de Michel Foucault, a fin de comprender las relaciones entre los agentes educativos como *relaciones de poder*.

Para Michel Foucault, el poder no es una cosa, tampoco es sinónimo de violencia. El poder existe en cuanto relación que se ejerce, implica una acción sobre otras acciones y supone la estructuración de un campo: “Lo que, por consiguiente, es propio de una relación de poder, es que es un modo de acción sobre acciones. Es decir, las relaciones de poder están profundamente enraizadas en el nexo social, no reconstituídas ‘por encima’ de la sociedad como una estructura suplementaria cuya radical supresión quizás se pudiera soñar” (Foucault, 2001, pág. 255). Las relaciones de poder se diferencian de las de *dominación* y *explotación*, porque constituyen el modo en cómo cada uno se vincula consigo mismo y con los otros. Las relaciones de poder, son móviles adoptan distintas formas, son productivas, es decir, incitan, inducen, facilitan o dificultan acciones, para producir determinados resultados, particularmente, diferentes modos de ser sujetos (Varela, 2001).

El análisis de las *relaciones de poder*, es decir, el modo en cómo se ejerce poder en la escuela ha sido abordado por las pedagogías críticas desde el concepto de *disciplinamiento*, desarrollado por Michel Foucault en su obra *Vigilar y Castigar* (1989). En los estudios sobre educación, el concepto de *disciplinamiento* ha contribuido a comprender los alcances políticos de la evaluación concebida como *examen*, a romper con una mirada ingenua de lo escolar, generalmente, avalada por la experiencia común y naturalizada en su larga historia (Varela, 2001). En el *examen*, el maestro califica los conocimientos, y también, al propio sujeto, se produce conocimiento sobre el alumno (Foucault, 1989). Este se encuentra, así, a disposición del maestro para ser comparado, diferenciado, jerarquizado, gratificado o sancionado, y en última instancia excluido del grupo clase. Asimismo, la diferenciación y jerarquización implica un efecto normalizador que corrige las diferencias en vistas a conductas dóciles y útiles, en particular de sectores subordinados (Grinberg, 2008). La práctica del *examen* constituye un instrumento privilegiado del *disciplinamiento* y está relacionada con la organización burocrática de los sistemas educativos (Tenti Fanfani, 2004).

Silvia Grinberg plantea que, a partir de la década de los noventa, las prácticas de evaluación en los sistemas educativos ya no responden a la lógica del *disciplinamiento*, siguiendo la modalidad del *examen*; sino que combinan lógicas del *monitoreo* e *intervención* (Grinberg, 2015a). El *monitoreo* implica el seguimiento continuo y una intervención anticipada y calculada en vistas a alcanzar mejores resultados (Grinberg, 2015a). En el marco de prácticas gerenciales introducidas por las políticas educativas recientes, cada individuo debe desarrollar sus capacidades y diferentes modos de actuación, los cuales le posibilitan resolver sus problemas. Es decir, el individuo debe estar preparado para enfrentar el cambio y construir respuestas alternativas. El *monitoreo* supone un conjunto de prácticas de evaluación que entrenan al individuo para enfrentar dificultades, estas prácticas no sólo se refieren a conocimientos, sino también a la dimensión afectiva de las personas. Esta nueva modalidad de evaluación es correlativa con un tipo de intervención que no sanciona, sino que simplemente orienta, detecta riesgos y promueve la autoevaluación suscitando una conducta, una llamada a revisarse, a aprender y mejorar de modo permanente (Grinberg, 2015a). El *monitoreo* y su forma de intervención mínima se corresponde con una nueva modalidad de ejercicio del poder, la *gubernamentalidad*.

Por otra parte, la autora señala que los cambios producidos a partir de la Ley Federal de Educación en nuestro país, introdujeron una serie de discursos y prácticas propias de la gestión empresarial; se deja de lado el control, la sanción, se promueve la autorregulación, la democratización, el liderazgo, la participación en equipo, el compromiso y el empoderamiento del sujeto (Grinberg, 2008). Propone entonces, analizar las prácticas dentro de las instituciones educativas a partir de otros conceptos referidos a una modalidad de ejercicio del poder distinta al *disciplinamiento*, identificada por Michel Foucault como *gubernamentalidad* (Foucault, 2007)⁸.

Los Estudios de Gubernamentalidad han tenido un amplio desarrollo, porque ofrecen nuevos conceptos para indagar sobre los cambios económicos, sociales y políticos ocurridos en las últimas décadas a nivel mundial, junto con la reforma de los Estados (Monarca, 2015; Pincheira, 2014). En América Latina, esta perspectiva se presenta como fructífera porque permite comprender nuevas situaciones y dar cuenta del surgimiento de nuevos problemas en el ámbito educativo (Veiga Neto y Saravia, 2011; Noguera y Marín

⁸ Sus aportes serán presentados en el Capítulo 1 de esta tesis.

Díaz, 2013; Gallo, 2014). Particularmente, estudiar los resultados de las políticas públicas implementadas por los Estados en las últimas décadas (Resende, 2015).

En el marco de los Estudios de Gubernamentalidad, en esta tesis, indago las distintas relaciones de poder entre docentes, niños, niñas, padres, directivos, supervisora en la evaluación de los aprendizajes en el marco de la normativa vigente. La *anticipación de sentido*⁹ que orientó mi investigación fue: los cambios introducidos en la evaluación de los aprendizajes por la normativa vigente están vinculados a la presencia simultánea de los modelos de evaluación, *examen* y *monitoreo*, los cuales suponen distintas formas de ejercicio del poder, *disciplinamiento* y *gubernamentalidad* respectivamente.

En esta línea, recupero la distinción desarrollada por el enfoque pedagógico entre *evaluación tradicional* y *evaluación formativa*. Entiendo, que el tipo de *evaluación tradicional* se vincula con el modelo del *examen*, relacionado al ejercicio del poder *disciplinario*. Asimismo, considero que la *evaluación formativa*, propuesta para reemplazarla, introduciría modificaciones en las relaciones entre maestros y niños, entre la escuela y los padres. Este tipo se vincularía al modelo del *monitoreo* por algunas de sus características. Desde la anticipación de sentido propuesta, precisé líneas de indagación que me permitieron organizar el trabajo de investigación, presentadas en el Capítulo 2: Metodología.

Debido a que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 promueve la inclusión educativa (art 11 inc. e) y el Acuerdo Federal (Res. N° 174/12 CFE) estableció lineamientos para garantizar la *inclusión educativa* de los *sectores más necesitados*, estimé conveniente tomar como caso de estudio, una escuela a la que asisten niños de sectores populares, donde estuviese presente la *heterogeneidad* de esta clase social en la actualidad (Semán y Ferraudi Curto, 2016). A fin de observar qué situaciones, qué discursos y prácticas se generan en torno a la evaluación de los aprendizajes, cuando existe desigualdad entre los grupos más vulnerables dentro de la propia escuela.

⁹ Utilizo el término *anticipación de sentido* para referirme a los supuestos que guían mi indagación de tipo cualitativa, en lugar de hipótesis que sugiere la comprobación de leyes generales. Estas anticipaciones de sentido involucran categorías teóricas para comprender el problema sobre el cual investigo (Yuni y Urbano, 2005).

En pocas palabras, desde la perspectiva foucaultiana, reinterpreté la forma de evaluación propuesta por las políticas educativas y planteé los objetivos de mi investigación.¹⁰

Objetivos

Objetivo General:

Comprender los cambios en la evaluación escolar a partir de la identificación de las relaciones de poder entre los agentes educativos en el marco de las reglamentaciones vigentes en la Provincia de Mendoza.

Objetivos específicos

Identificar la comprensión de la educación y de la evaluación que fundamentan las modificaciones en las reglamentaciones sobre evaluación de los aprendizajes.

Identificar las *relaciones de poder* entre docentes, niños, padres, autoridades educativas propuestas por las reglamentaciones jurisdiccionales (Mendoza) vigentes referidas a la evaluación de los aprendizajes en el Nivel Primario (aprobación, clasificación y promoción escolar).

Reconocer aspectos referidos a la forma de evaluación propia del *monitoreo* y del *examen tradicional* en las reglamentaciones vigentes la evaluación.

Reconstruir los diferentes discursos de docentes, alumnos, padres, directivos y supervisor frente a formas de evaluación, los sistemas de calificación, regímenes de acreditación y promoción.

Describir en estos discursos la tensión entre el tipo de *evaluación tradicional* y *formativa* reconociendo su vinculación con el *examen* y el *monitoreo* respectivamente.

Identificar los diferentes modos del ejercicio del poder presentes en las prácticas cotidianas de docentes, alumnos, padres, directivos y supervisor.

Reconocer en los conflictos surgidos en la evaluación de los aprendizajes la tensión entre prácticas propias del ejercicio del poder *disciplinario* y del *gubernamental*.

¹⁰ En el Anexo A presento un Cuadro lógico en el que se puede advertir la estructura de esta tesis. Las preguntas de investigación, los objetivos, las anticipaciones de sentido junto con las categorías teóricas, las variables e indicadores utilizados están diferenciados con referencia a los capítulos que componen este trabajo. Sugiero al lector tenerlo en cuenta dada la complejidad y extensión del escrito.

Identificar nuevas formas de actuación docente respecto a la evaluación y los modos de comprensión de su trabajo, en el marco de las reglamentaciones vigentes sobre evaluación escolar.

Metodología

Para comprender los cambios en la evaluación de los aprendizajes atendiendo a las *relaciones de poder* entre docentes, niños, directivos, padres, y supervisora en el marco de las reglamentaciones vigentes en la Provincia de Mendoza, llevé adelante una investigación cualitativa de carácter exploratorio (Marradi, 2010).

En primer lugar, sistematicé la perspectiva y las categorías teóricas para organizar una red conceptual que me permitiese analizar las relaciones de poder y los cambios producidos en evaluación escolar, a partir de la LEN N° 26.206 (Yuni y Urbano, 2005). Precisé una perspectiva sociológica que focaliza en las relaciones de poder en educación, particularmente en la evaluación escolar, basándome en Foucault, quien distingue el *disciplinamiento* del ejercicio de la *gubernamentalidad*. Por otro lado, en la línea de los estudios foucaultianos en educación, recuperé el concepto de *contextos de las políticas y puesta en acto de las políticas*, desarrolladas por Stephen Ball (Avelar, 2016). A partir de ellas, organicé mi investigación.

En segundo lugar, indagué sobre los debates políticos y académicos desde los cuales se han formulado las políticas educativas de las últimas décadas en general y las referidas a la evaluación de los aprendizajes en particular (*contexto de influencia*). Después, analicé los textos de las políticas educativas referidas a evaluación escolar: el Acuerdo Federal CFE N° 174/12 y las Resoluciones N° 0681/12 y N° 1155/16 DGE vigentes en cuanto a la aprobación, calificación, acreditación y promoción de los alumnos de Nivel Primario en Mendoza (*contexto de producción*). Utilicé el *modelo análisis sociológico lingüístico del discurso* propuesto por Irene Vasilachis (2013) a fin de considerar en qué medida las reglamentaciones vigentes contribuyen a la modificación del modelo *disciplinario* del *examen* y proyectan formas diferenciadas de relaciones de poder, vinculadas a la *gubernamentalidad*.

En tercer lugar, realicé un estudio de un caso para indagar el significado que los propios docentes, niños, directivos, padres y supervisora dan a la evaluación escolar y los conflictos emergentes en el día a día escolar (Archenti y Piovani, 2010; Yuni y Urbano, 2005). Para ello, llevé adelante un trabajo de campo de tipo etnográfico, a fin de

comprender los significados que los agentes le otorgan a la acción (Hammersley y Atkinson, 1994). Elegí, entonces, una escuela de sectores populares, considerada urbano marginal, cuya población fuera mayoritariamente de clases populares (Semán y Ferraudi Curto, 2016). Así, pude estudiar el problema de los cambios en la evaluación de los aprendizajes en una institución donde se evidencia la desigualdad social y cultural (*Contexto de la práctica*). Para ello, realicé las entrevistas a docentes, padres, directivos y supervisora (unidades de análisis) tomé como *hilo conductor*, la diferenciación entre *evaluación tradicional y formativa*. Estos *conceptos sensibilizadores* (Bruyn, 1972) me sirvieron para realizar las guías de entrevistas y las observaciones. Entre los meses de octubre y diciembre de 2017 hice las observaciones y doce entrevistas en profundidad a la supervisora, directivos, docentes de 7º año y dos grupales a padres. También, llevé adelante dos *encuentros etnográficos* (Milstein, 2011) con niños de 7º Año. Transcribí las entrevistas de docentes, directivos, supervisora y padres, junto con los audios de la puesta en común del trabajo con los niños.

Por medio del programa Atlas ti, codifiqué los dichos de los propios sujetos recogidos en las entrevistas, a partir de la distinción entre *evaluación tradicional/ evaluación formativa* y los *conflictos emergentes* en las relaciones entre docentes, niños, padres, directivos y supervisora. Esto me permitió sistematizar en matrices de datos las perspectivas de los distintos agentes educativos (unidades de análisis). Realicé entonces, la interpretación y consideraciones parciales de cada grupo de entrevistados, que permitieron comprender el proceso complejo de apropiación y resignificación de las políticas educativas y de las reglamentaciones que hacen los distintos agentes educativos en el día a día escolar.

Resultados alcanzados

En primer lugar, al estudiar el *contexto de influencia de las políticas*, es decir, los debates académicos y oficiales a partir de la sanción de la LEN N ° 26.206, pude advertir que los mismos responden una comprensión de la educación a fin al ejercicio de la *gubernamentalidad*. Esta *forma de inteligir* problemas y soluciones supone un gobierno mínimo, una intervención controlada y distante del Estado. El cual asume una función de regulación de las demandas de educación de los ciudadanos y las ofertas brindadas por las instituciones escolares. Por otra parte, identifiqué cómo el tipo de *evaluación formativa* propuesta para reemplazar la *tradicional* introduce algunos elementos propios del *monitoreo*: el seguimiento continuo y la regulación calculada de las intervenciones en función de logro individual de las metas propuestas.

En segundo lugar, en el Acuerdo Federal N° 174/12 CFE y en las Res. N° 681/12 y N° 1155/16 DGE Mendoza identifiqué la presencia de la misma forma de comprensión de educación, la cual instala una interpretación del *derecho a educación* como acceso a la *escolarización*, y supone un tránsito por sus años y niveles como modo de apropiarse y capitalizar individualmente saberes y habilidades. Las reglamentaciones introducen el tipo de *evaluación formativa*, en reemplazo del *tradicional*. Sin embargo, se mantienen algunos de sus aspectos como la calificación numérica y el cálculo matemático de promoción y acreditación. En ellas, encontré una tensión entre el modelo del *monitoreo* y el del *examen* presentes en los documentos.

En tercer lugar, a partir del estudio de caso, reconstruí los discursos de los distintos agentes educativos, los cuales me permitieron conocer sus prácticas de evaluación y sus modos de comprensión. Su carácter de *hacedores* de política se evidencia cuando docentes, directivos, supervisora incorporan diferenciadamente elementos de los discursos oficiales sobre evaluación y adhieren al tipo *formativo* en sus prácticas. Así, las docentes atienden a las diferencias y siguen de manera continua los logros de los alumnos. Asimismo, introducen una nueva forma de relación cercana al modelo del *monitoreo*. Sin embargo, dan cuenta de un *saber hacer* vinculado a la *dinámica* de relaciones que dispara la asignación de notas en la que persiste el modelo del *examen*.

En cuarto lugar, reconocí que los padres, desde su experiencia, entienden que los modos de evaluar actuales se caracterizan por su *flexibilidad*, su *liviandad* en las exigencias de memoria, dado que se prioriza la *contención social* por sobre la enseñanza. Los chicos y las chicas, inmersos en la *dinámica de la evaluación* motivada por la asignación de nota, demandan reglas claras y al mismo tiempo reconocen la necesidad de ayuda extra a algunos alumnos para que puedan enfrentar las evaluaciones propuestas. Por otra parte, la supervisora y los directivos promueven una autorreflexión sobre la acción pedagógica de las maestras, instalando un nuevo modo de conducir la conducta a fin al ejercicio de la *gubernamentalidad*.

En quinto lugar, a partir de la sistematización de entrevistas pude advertir seis conflictos emergentes: 1) La interpelación de los padres a las docentes por las notas que asignan. 2) La necesidad de las maestras de involucrar a las familias. 3) Acuerdos y desacuerdos entre docentes por la asignación de notas. 4) La elección de abanderado. 5) La interpelación de las autoridades escolares a las docentes a partir de las notas asignadas a los niños. 6) La

exigencia de inclusión educativa por parte del gobierno escolar. Estos conflictos evidencian tensiones vinculadas a la permanencia del modelo del *examen* y la introducción de pautas vinculadas al *monitoreo*. Asimismo, expresan la presencia simultánea de relaciones de *disciplinamiento* y de *gubernamentalidad*.

Por último, advertí que los cambios introducidos por las normativas suscitan nuevas prácticas en las docentes a partir de las cuales redefinen la comprensión de su tarea. En la *puesta en acto de las políticas*, ellas asumen un protagonismo vinculado al desarrollo de capacidades psicológicas y de comunicación, al acompañamiento diferenciado de los niños y a la importancia de comprometer a los padres. Por otra parte, la urgencia de responder a las interpelaciones de los padres por las notas y a las autoridades por la efectividad de su enseñanza, las coloca en una situación de vulnerabilidad. De allí, que manifiestan la necesidad de *cuidarse* de los conflictos. En consecuencia, hacen una autoafirmación de sí mismas, desde el reconocimiento de que estas prácticas requieren y generan un *saber hacer docente* que ellas mismas han logrado.

Organización de la tesis

El Capítulo 1, presento los diferentes enfoques de estudio de la evaluación de los aprendizajes. Luego, preciso la perspectiva y categorías de análisis asumidas para comprender las relaciones entre los docentes, niños, padres, directivos y supervisora en el marco de las reglamentaciones vigentes.

En el Capítulo 2, desarrollo la metodología utilizada en la investigación, siguiendo los distintos *contextos* señalados por Ball: *de las políticas, de influencia, de producción y de la práctica*. Luego, especifico las técnicas de recolección y análisis de datos en cada uno de ellos. Posteriormente, preciso las razones de la selección del caso de estudio.

En el Capítulo 3, expongo el *contexto de influencia de las políticas*, es decir, los *tópicos* del discurso académico y oficial que enmarcan los debates y las decisiones de política educativa en la Argentina presentes en la LEN N° 26.206 y en las normas derivadas vinculadas a la evaluación de los aprendizajes.

En el Capítulo 4, presento *el contexto de producción de las políticas*, es decir, estudio los textos de las políticas. El Acuerdo Federal N° 174/12 CFE que establece pautas para el mejoramiento de la educación, particularmente referidas a la *flexibilización de la promoción* y las Resoluciones N° 681/12 y N° 1155/15 de la DGE, que concretizan los

lineamientos del acuerdo mencionado para nuestra jurisdicción estableciendo el Régimen Académico de Nivel Primario.

En el Capítulo 5, muestro los resultados del trabajo etnográfico, sistematizando las interpretaciones de docentes, padres, alumnos, directivos y supervisora sobre la evaluación en el día a día escolar, es decir, la *puesta en acto de las políticas*.

En el Capítulo 6, detallo los conflictos sobre la evaluación escolar y el modo de enfrentarlos y resolverlos por parte de los distintos agentes educativos involucrados.

En el Capítulo 7, describo cómo las docentes entienden sus prácticas y qué comprensión de sí mismas elaboran a propósito ellas.

Por último, en las Consideraciones Finales, presento, una síntesis de los resultados obtenidos: los *tópicos* discursivos presentes en los debates contemporáneos, las tensiones introducidas por las reglamentaciones vigentes, las formas de apropiación de las normas por parte de los agentes educativos, los conflictos emergentes en el día a día escolar y los cambios en las prácticas de los docentes. Asimismo, cómo las relaciones entre maestros, niños, padres, directivos y supervisora remiten al ejercicio del poder del *disciplinamiento* y la *gubernamentalidad*, lo cual, me permite comprender sus respuestas frente los conflictos surgidos a propósito de la evaluación escolar. Además, considero los aportes de esta tesis a la comprensión de la evaluación escolar y de las dinámicas escolares. Finalmente, señalo las líneas de investigación que se abren a partir del presente trabajo.

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES, PERSPECTIVA Y CATEGORÍAS TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DE LOS CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Evidentemente, resulta simplificador describir la evaluación como oscilante entre dos lógicas. En realidad, hay en ella muchas otras, incluso más pragmáticas. Antes de regular los aprendizajes, la evaluación regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula y, por otro lado, las relaciones entre la familia y la escuela, o entre los profesionales de la educación. (Perrenoud, 2015, pág. 10)

La complejidad de la evaluación de los aprendizajes que describe el epígrafe, señala el objeto de esta investigación, es decir, cómo esta actividad escolar regula el trabajo no sólo de docentes y alumnos, sino también, de autoridades escolares y las familias; qué conflictos se suscitan, desde qué ideas los interpretan y cuáles son sus respuestas. Asimismo, estas relaciones se inscriben en normativas, que establecen prescriben acciones, gradúan el tiempo, generan reconocimientos y delimitan prácticas entre docentes, alumnos, padres y directivos.

En este capítulo presento, en primer lugar, los distintos enfoques desde los cuales se ha estudiado la evaluación escolar, que constituyen los antecedentes de mi investigación. Luego, explico los ejes fundamentales de la perspectiva adoptada. Posteriormente, desarrollo sus categorías teóricas generales. Para finalizar, preciso algunas de ellas, aquellas que me permiten comprender los cambios ocurridos en la evaluación de los aprendizajes a partir de la LEN N° 26.206 en la jurisdicción de la Provincia de Mendoza.

1.1-Antecedentes y perspectivas sobre la evaluación de los aprendizajes

En el ámbito educativo, la evaluación de los aprendizajes es abordada desde distintas perspectivas. En primer lugar, los estudios pedagógicos, que analizan la relación docente-alumno y proponen nuevas formas de evaluar; en segundo lugar, los que analizan sociológicamente las situaciones escolares desde las pedagogías críticas y dan cuenta de la irrupción de criterios sociales para la evaluación de los alumnos y en tercer lugar,

investigaciones de carácter etnográfico que presentan los conflictos y formas de resolución en casos particulares. Por último, a propósito de la proliferación de evaluaciones estandarizadas en el ámbito educativo aparecen nuevas formas de análisis que dan cuenta del lugar político que ellas ocupan en los últimos treinta años.

Estudios Pedagógicos

En este primer grupo, pedagogos como Miguel Santos Guerra (1996), Juan Álvarez Méndez (2001) en España, y en Argentina, Edith Litwin (2010), Alicia Camilloni (2010) y Rebeca Anijovich (2013) critican el modelo del *examen* tradicional por atender solo a los resultados, ser discontinuo, estar ligado a la sanción y al control. Su función implica una clasificación selectiva que refuerza una dinámica autoritaria y el aprendizaje de lo mínimo. Estos autores proponen la evaluación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje y promueven una *evaluación formativa* que apunte a una dinámica participativa e incluya la autoevaluación de modo de contribuir a la democratización de la educación.

Estudios Sociológicos en el marco de las pedagogías críticas

Desde las llamadas pedagogías críticas (Giroux, 1992) se ha puesto de manifiesto la irrupción de criterios de clase social para evaluar a los alumnos de sectores populares. Desde esta perspectiva se entiende que la escuela, en general, y las evaluaciones, en particular, legitiman diferencias sociales. De modo que los límites impuestos en la experiencia escolar conducirían a los niños a autoexcluirse, lo cual se evidenciaría en frases como *‘fracasé porque la cabeza no me da para el estudio’* (Kaplan y Ferrero, 2003). Por su parte, los docentes proyectan representaciones simbólicas que clasifican modos de ser de los sujetos y las convierten en anticipaciones de comportamiento y rendimiento de los alumnos (Kaplan, 1992). Así, pese a la promesa del sistema educativo de inclusión de los sectores desfavorecidos, la escuela ha consolidado su fracaso, ya que diferencia según criterios de excelencia establecidos socialmente (Di Franco, 2010).

Estudios Etnográficos

Desde una perspectiva etnográfica, Gabriel Noel da cuenta de de los conflictos se producen en las escuelas de barrios populares del conurbano bonaerense respecto a la aprobación y promoción de los alumnos (Noel, 2009). Entiende que se verifica, un *régimen de promoción semiautomática*, cuyo consenso tácito consiste “*en que los alumnos -de las escuelas de sectores populares- deberían promocionar el curso sin importar los detalles de su desempeño concreto, esto es clasificaciones y/o inasistencias*” (Noel, 2009, pág. 120).

El resultado es que los niños *pasan* por el sistema educativo sin adquirir las competencias mínimas. En los hechos, los docentes conscientes de muchas diferencias sociales identificadas como culturales descreen de la acción educativa, consensuan e incluso negocian la evaluación escolar, que se encuentra, podríamos decir, debilitada.

En esta misma línea, Myriam Southwell (Southwell, 2013) sostiene, que dentro del proceso de segregación social y espacial consolidado en los últimos años, se ha aceptado como legítima la desigualdad en las escuelas. Se plantea el reconocimiento de la diversidad y se parte del supuesto de la necesidad de un trato diferenciado para “*lograr más tarde una igualdad en el punto de llegada*” (Southwell, 2013, pág. 64). Esta *localización* de los aprendizajes de muchos directivos y docentes despolitiza y fosiliza las diferencias sociales, desde una posición que paradójicamente es consciente de ellas. Así, la evaluación de lo poco se correspondería con el aprendizaje de lo básico.

Estudios Políticos

A partir del desarrollo de múltiples iniciativas de evaluación de los sistemas educativos llevadas a delante por organizaciones internacionales y los gobiernos, distintos autores exponen y reflexionan sobre evaluadores, criterios, procedimientos y resultados (Perez Centeno et al., 2015; Iaes, 2003; Tedesco, 2003). Estos estudios destacan el lugar que la evaluación tiene como mecanismo que posibilita a los gobiernos direccionar las políticas educativas, pero también, instalar un discurso sobre la educación que incide en la opinión pública a través de los medios de comunicación (Monarca, 2015). En el marco de las políticas educativas de los últimos treinta años, las evaluaciones estandarizadas proveen de indicadores sobre los niveles alcanzados y promueven el reconocimiento del éxito como único incentivo. La constante referencia de distintos gobiernos a los estándares que aseguren un éxito futuro a los estudiantes y que les permitan acceder a certificaciones que lo acrediten, reubica la evaluación como instrumento para responsabilizar y controlar a docentes e instituciones (Monarca, 2015).

Para resumir, entiendo que los *enfoques pedagógicos* pretenden democratizar la evaluación en el aula, mediante el reemplazo del *examen* tradicional por una evaluación de proceso llevada adelante por la innovación del docente. Los *enfoques críticos* ponen en evidencia que la dinámica de la evaluación permite que se filtren criterios de clase social, en una instancia pretendidamente imparcial. Por otra parte, los *estudios etnográficos* encuentran tensiones entre los docentes frente a la necesidad de evaluar. Ante la constatación de

desigualdades sociales y las diferencias culturales, en muchos casos, optan por respuestas pragmáticas que posibilitan la promoción de los alumnos sin los conocimientos suficientes. Por último, la irrupción de evaluaciones estandarizadas a partir de los años 1990, ha evidenciado su carácter *político*, ya que posibilitan la toma de decisiones por parte de los gobiernos, y promueven la medición de productividad de los individuos. Esta perspectiva permite comprender nuevas situaciones y nuevos problemas en el ámbito educativo, en vinculación con las transformaciones económicas, sociales y políticas de las últimas décadas en América Latina (Merchán Iglesias, 2015; Monarca, 2015). Sin embargo, la mayoría de estos análisis no estudia problemas escolares cotidianos, a excepción del trabajo de Silvia Grinberg (Grinberg, 2015 b).

Por otro lado, en las perspectivas planteadas advertí que quienes abordan los cambios en evaluación desde el *enfoque pedagógico* no se refieren a las reglamentaciones y políticas educativas en las que se inscriben las prácticas pedagógicas. Tampoco, las *perspectivas críticas y etnográficas* vinculan las acciones de los docentes, niños, directivos y padres a marcos institucionales precisos. En los enfoques antes mencionados la evaluación es presentada como una relación entre docente y alumno. Por su parte, el *enfoque político* da cuenta de nuevas relaciones entabladas entre los gobiernos, las instituciones educativas, los docentes, los niños y sus familias a partir de la multiplicación de instancias de evaluación y evaluadores, pero no reparan, en general, en cómo esto impacta en las experiencias del día a día escolar.

A diferencia de los planteos antes mencionados, decidí considerar una perspectiva teórica que permitiese vincular la evaluación de los aprendizajes que acontece cotidianamente en las escuelas con los marcos reglamentarios surgidos a partir de decisiones políticas de los gobiernos. Así, el objetivo de esta tesis es comprender los cambios ocurridos en la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva sociológica que dé cuenta de las *relaciones de poder* entabladas por los distintos agentes educativos atendiendo a los modos particulares que establecen las reglamentaciones vigentes con posterioridad a la LEN N° 26.206.

En este sentido, recupero el planteo de Philippe Perrenoud presente en el epígrafe de este capítulo, que considera insuficiente estudiar los cambios en la evaluación de los aprendizajes como una oscilación entre la lógica tradicional y la lógica formativa, simplificando las relaciones en el aula y en la escuela. Tomo como punto de partida,

entonces, su propuesta de sumar a la perspectiva pedagógica, una perspectiva sociológica para describir la complejidad de las prácticas de docentes, niños, padres, directivos y supervisora, sus demandas y las tensiones surgidas en la evaluación escolar (Perrenoud, 2015).

1.2- La perspectiva sociológica elegida: Michel Foucault y las relaciones de poder

En mi trabajo, asumo una perspectiva sociológica para abordar la evaluación de los aprendizajes, ya que procuro comprender las relaciones entabladas entre docentes, padres, alumnos directivos, autoridades educativas y los cambios ocurridos en el marco de la normativa vigente. Desde una perspectiva sociológica particular, la desarrollada por Michel Foucault, busco describir las *relaciones de poder* entre los agentes educativos.

Si bien, el pensador francés no desarrolla una teoría de la sociedad, en sus análisis sociohistóricos se encuentran categorías que permiten pensar fenómenos sociales, vinculados al castigo, a la enfermedad mental, a la sexualidad. A partir de sus estudios históricos, M. Foucault pone en foco las relaciones entre saber y poder y cómo se vinculan con los modos de constitución del sujeto. Sus investigaciones son difíciles de encasillar en un solo tipo de disciplina. Sin embargo, su impacto sobre las ciencias sociales en los últimos 30 años ha sido importantísimo (Rose, 1990; Scheurich y Mc Kenzie, 2015; Miranda, 2011).

Scheurich y Mc Kenzie valoran la crítica de Foucault a la modernidad, particularmente, a las ciencias humanas que suponen una racionalidad de la historia y un sujeto agente. Ya que, sus estudios a partir de los documentos históricos ponen en evidencia la presencia de lo irracional en las ciencias y la ausencia de un actor histórico central. La relación entre saber y poder no supone un ejercicio represivo del poder, sino productivo (Scheurich y Mc Kenzie, 2015). El ejercicio del poder articulado con formas de saber es condición de la conformación de los modos particulares de ser sujeto. Los conceptos teóricos foucaultianos presentan un conjunto de herramientas críticas que permiten repensar formas de enfocar las investigaciones en las ciencias sociales (Scheurich y Mc Kenzie, 2015).

Aunque el pensador francés no analiza específicamente la educación, desde los años 80 se han desarrollado investigaciones educativas, en general, y sobre la escuela, en particular, utilizando sus categorías teóricas (Ball, 2001). De allí que, algunos autores hablen de

‘*efecto Foucault*’ por la relevancia que adquirieron sus conceptualizaciones en los estudios sobre este ámbito particularmente (Varela, 2001; Veiga Neto y Saravia, 2011; Gallo, 2014). Alfredo Veiga Neto y Karla Saravia entienden que las categorías desarrolladas por M. Foucault aportan un modelo de análisis que permite comprender las formas escolares de socialización, en las que se enlazan relaciones de poder y saber con las formas de configuración de las subjetividades. Asimismo, posibilitan la comprensión de lo que acontece en las instituciones vinculado con las decisiones políticas de los gobiernos. Para la española Julia Varela, la clave está en *operacionalizar* el pensamiento del filósofo francés para contar con herramientas de análisis potentes que posibiliten comprender en profundidad la *lógica vigente en el interior de las instituciones educativas*. Asimismo, señala que estos estudios se convierten en *un estímulo y un reto* para aquellos que no se resignan a que la educación refuerce las desigualdades sociales (Varela, 2001, pág. xiv).

En mi trabajo asumo este desafío de *operacionalizar* conceptos foucaultianos a fin de comprender los cambios en la evaluación de los aprendizajes a partir de las modificaciones derivadas de la LEN N° 26.206. Por ello, me parece oportuno señalar algunos *puntos de anclaje* que me permiten organizar las categorías teóricas para llevar adelante esta investigación.

1) Tomo como punto de partida el concepto de *disciplinamiento* desarrollado por Michel Foucault (Foucault, 1989). Utilizado por las pedagogías críticas para dar cuenta de las *relaciones de poder* en las escuelas. Específicamente, la dinámica del *examen* aparece como clave para esta modalidad de ejercicio del poder. Asimismo, la importancia del *examen* en la organización burocrática del sistema educativo estatal es reconocida tanto por la perspectiva pedagógica como los análisis sociales y políticos de la escuela (Tenti Fanfani, Sociología de la Educación, 2004). Como señalé en la introducción de este trabajo, entiendo que las *relaciones de poder* se diferencian de las *relaciones de dominación*, en las que un sujeto está a merced de otro. Foucault considera que el poder existe como multiplicidad de relaciones de fuerzas, es propio de los vínculos humanos y tiene un carácter productivo y no meramente represivo. El poder se ejerce en determinadas direcciones, no por elecciones individuales sino por el encadenamiento de condicionamientos (Foucault, 2002). En esta trama de las relaciones se configura el sujeto, que aprende a reaccionar en determinadas direcciones, pero que también ofrece resistencia a los modos de acción previsibles. El *disciplinamiento* como forma de relación de poder ha sido visto como opresivo, sin embargo, señala Varela, es importante reconocer su carácter

productivo, es decir, modelador de las experiencias de sí mismo, en las que se gesta la subjetividad de los individuos (Varela, 2001).

2) Para pensar las nuevas formas de ejercicio del poder en el Sistema Educativo introduzco el concepto de *gubernamentalidad* con el que M. Foucault refiere al *arte de gobernar* y la racionalidad que le es propia, surgida en occidente a partir de la *pastorado cristiano* (Foucault, 2006). Para el sociólogo inglés Nikolas Rose, la *gubernamentalidad* es una forma particular de intervención del Estado en la sociedad, que comprende las deliberaciones, las estrategias los dispositivos ideados por las autoridades para conducir a los individuos, a través de sus propias elecciones (Rose, 2007). Esta modalidad enfatiza al individuo como agente activo, capaz de desarrollar habilidades que le permitan enfrentar los riesgos (Rose, 2007). Sus consecuencias serían una *mutación profunda de las formas de pensar y actuar* de los sujetos y nuevas formas de problematizar e intervenir por parte del Estado en la sociedad (Rose, 2007). Estas nuevas formas de pensar la sociedad, no son patrimonio de las autoridades gubernamentales, sino que afectan los deseos y las aspiraciones de cada uno. Ya que, promueven la autoinspección, la conciencia de uno mismo de la mano de un saber experto sobre la psiquis individual (Rose, 1990). Stephen Ball, otro sociólogo inglés, señala que a partir de los años 80 se habrían implementado políticas vinculadas a la gestión empresarial en la educación instalando una nueva racionalidad (Ball, 2001). Es decir, una forma de inteligir la educación y de plantear sus problemas que daría lugar a la introducción de ejercicio del poder propio de la *gubernamentalidad* en el ámbito educativo.

3) Para autores como Stephen Ball, Juan Irigoyen, Javier Merchán Iglesias y Héctor Monarca las políticas educativas recientes están atravesadas por esta nueva racionalidad en la que la evaluación ocuparía un lugar clave (Ball, 2002; Irigoyen, 2015; Merchán Iglesias, 2015; Monarca, 2015). Desde los años 80, la *evaluación educativa* ha experimentado una expansión en distintos ámbitos, también, se han multiplicado los evaluados y los evaluadores. La institucionalización de diferentes formas y agentes está vinculada con modelos de gestión empresarial, que consideran la educación como una mercancía, a partir de los procesos de globalización económica y reforma de los Estados (Monarca, 2015). Con la evaluación permanente se apunta a que los sujetos se vuelvan empresarios de sí mismos, movilizados por alcanzar mejores rendimientos que se traduzcan en beneficios económicos (Irigoyen, 2011). Este es el tercer punto de anclaje.

4) En los últimos años se han desarrollado los Estudios de Gubernamentalidad orientados a identificar las maneras que esta forma de ejercicio del poder adopta en diversos espacios: educación, sociedad, economía, política. En Brasil, investigadores como Alfredo Veiga Neto y Karla Saravia (2011), Haroldo de Resende (2015), Silvio Gallo (2014) dan cuenta de la fecundidad de investigar la educación desde la perspectiva foucaultiana, en general, y del uso del concepto de *gubernamentalidad*, para comprender el Sistema Educativo, en particular. En la Argentina, Silvia Grinberg desarrolla esta perspectiva para abordar la vida cotidiana en las escuelas (Grinberg, 2015 b).

4) En esta línea de Estudios de Gubernamentalidad, ubico mi perspectiva de análisis sociológico. Particularmente, recupero la distinción desarrollada por Silvia Grinberg respecto a los modos de evaluación, *examen* y *monitoreo* (Grinberg, 2015a). Para la autora, el *examen*, con su ritual, generó un saber sobre el sujeto que produce docilidad, utilidad, regularidad y normalización. Por otro lado, el *monitoreo*, es una modalidad que busca la revisión constante de cada uno para enfrentar lo incierto, mejorar su propia actuación y permitir una autoevaluación constante. Estas modalidades de evaluación corresponderían a diferentes formas de ejercicio del poder, el *examen* al *disciplinario*, y el *monitoreo* al ejercicio de la *gubernamentalidad* (Grinberg, 2015a). Estos conceptos son claves para mi estudio sobre lo que ocurre en las escuelas en relación a la evaluación de los aprendizajes.

A partir de estos puntos de anclaje, en los siguientes apartados organizo una red conceptual para la comprender de los cambios en la evaluación de los aprendizajes ocurridos por las reformas derivadas de la LEN N° 26.206 en la jurisdicción mendocina.

1.3- Categorías teóricas generales

En este apartado, en primer lugar, presento la conceptualización clásica sobre las relaciones de poder en el Sistema Educativo y, particularmente, en la escuela desde los conceptos de *burocracia* y *disciplinamiento* (Tenti Fanfani, 2004). Luego, me detengo en el modelo del *examen* como forma de ejercicio del poder tradicionalmente en la escuela. Posteriormente, desarrollo el concepto de *gubernamentalidad*, como modalidad de ejercicio del poder en las sociedades actuales; como forma específica de subjetivación (Foucault, 2007), como forma intervención del Estado y como racionalidad de las políticas públicas vinculadas al desarrollo del capital humano (Rose, 2007). Por último, me detengo

la educación como ámbito a través del cual los Estados ejercen *gubernamentalmente* su poder.

1.3.1- Sistema Educativo y burocracias estatales

Si bien, la educación, entendida como la transmisión de saberes de las generaciones adultas a los niños y jóvenes, ha tenido lugar en todas las sociedades y en distintas épocas históricas, en la modernidad se organizó como sistema. Los Sistemas Educativos fueron la estrategia de integración social, cultural y territorial de los Estados-nacionales (Tenti Fanfani, 2004).

En sus inicios, los Sistemas Educativos se caracterizaron por el centralismo, la distribución de tareas, un sistema jerárquico de supervisión, normas y reglamentos detallados junto a un grupo de especialistas que llevan adelante la educación (Tenti Fanfani, 2004). En ellos, la autoridad se basa en la norma y su aplicación. De manera que se ejerce desde una especialidad garantizada por el propio sistema educativo y funciona de *arriba hacia abajo* (Morgade, 2010). Las decisiones y su racionalidad se transmiten en esa dirección. Las autoridades educativas explican las normas a los supervisores, estos a los directivos y los últimos a los docentes. Por otra parte, los directivos dirigen y controlan a los alumnos y al personal; los supervisores a los directores y los funcionarios a los supervisores. Esta dinámica escalonada garantiza la implementación de decisiones políticas, posibilita una intervención regulada en la que sus intermediarios, directivos y supervisores, realizan lo establecido por las autoridades escolares con escaso margen para modificarlas. También, las autoridades en cada nivel pueden descalificar el trabajo de sus subordinados, por lo cual generan obediencia por parte ellos, sin mediar crítica (Morgade, 2010).

En nuestro país, frente a ola inmigratoria pobre y poco conocedora de sus derechos, el Sistema Educativo combinó técnicas de *disciplinamiento* con un discurso homogeneizador creíble a fines del siglo XIX (Sarlo, 1998). Después de la Segunda Guerra Mundial, las políticas educativas apuntaron a la educación como clave del crecimiento económico. Una educación a la que todos pudieran acceder, pero que fuera capaz de diferenciar a los mejores (Tenti Fanfani, 2004). Así, se extendió el Sistema Educativo fuertemente centralizado, pero también, atravesado por una demanda de diferenciación social legítima mediante distintas modalidades y títulos. También, la organización burocrática del mismo se complejizó, las autoridades nacionales y provinciales, directivos, supervisores e inspectores se multiplicaron. A este entramado particular, en la década de los noventa, se

sumaron especialistas, asesores, funcionarios responsables de programas, equipos ministeriales, entre otros.

1.3.2- Examen y disciplinamiento como forma de ejercicio de poder

Al Sistema Educativo burocrático, le es inherente el *examen*, como modalidad de evaluación que posibilita la promoción dentro del nivel y el acceso al siguiente. Los exámenes marcan los tiempos y definen los espacios por lo cual constituyen una forma de disciplinamiento, pautan el año escolar y definen la promoción de un año a otro, de un nivel al siguiente. Tradicionalmente, el maestro era el único que examinaba. El *examen* se constituye en la clave del día a día escolar para el aprendizaje, pero también, en el momento a partir del cual se toman decisiones sobre las conductas de los alumnos, es decir, su *disciplinamiento*.

El *disciplinamiento* como modalidad de ejercicio del poder surge en Europa a partir del siglo XVII, en la que aparecen diferentes instituciones cerradas en las que se promueven las prácticas de vigilancia, sanción y examen, según lo presenta M. Foucault. El hospital, la escuela, el campamento militar y la fábrica configuran espacios de disciplinamiento donde quienes asisten se ven coaccionados a actuar siguiendo determinadas pautas. Como efecto de su desarrollo aparece una superposición de saber/poder, que visibiliza a las personas en una dirección, les exige ciertas conductas, las calibra y diferencia (Foucault, 1989). El examen y la escuela tradicional, se organizaron siguiendo estas pautas. En *Vigilar y Castigar* (1989), Michel Foucault describe el *poder disciplinario* como la modalidad que caracteriza a la escuela. Este tipo de relación de poder posibilita encausar las conductas, multiplicar las fuerzas y fabricar individuos que reaccionen regularmente. Es un poder modesto, suspicaz, calculado, permanente se hace efectivo en instituciones cerradas a partir de técnicas precisas: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Foucault, 1989). La *vigilancia jerarquizada* implica que cada uno de los observantes es observado, es decir, que un mecanismo relacional coloca a uno como observador del otro. Este es un tipo de poder que funciona: *poder que es en apariencia tanto menos ‘corporal’ cuanto más sabiamente ‘físico’*, en la medida que no depende del arbitrio de los involucrados, sino del lugar que ocupan en la relación (Foucault, 1989, pág. 182). La *sanción normalizadora*, implica una corrección por repetición que garantizará la adquisición de desempeños específicos (Foucault, 1989).

El *examen* es un instrumento privilegiado de *disciplinamiento*, ya que combina la inspección jerárquica con la sanción normalizadora. En la escuela, el maestro califica los conocimientos, y también al propio sujeto, establece una línea, delimita lo aprendido, como contracara también produce conocimiento del sujeto (Foucault, 1989). El *examen* coloca al docente en una relación de poder/saber con el alumno, no sólo enseña y evalúa lo aprendido por cada uno de los alumnos, además, los juzga para que pasen de año, para que alcancen otro nivel, para que se titulen. En las diferentes evaluaciones, el docente no solo controla los aprendizajes obtenidos, sino que también va construyendo un conocimiento sobre los mismos niños, comparando sus conocimientos, diferenciando sus aprendizajes, jerarquizándolos entre sí, gratificando sus logros o no, según corresponda (Foucault, 1989). Así, además de identificar los conocimientos aprendidos, se obtiene una información sobre el sujeto que se encuentra entonces a disposición del maestro para ser comparado, diferenciado, jerarquizado, gratificado o sancionado, y en última instancia excluido del grupo clase, cuando no promociona. Por otro lado, esta modalidad de ejercicio de poder supone la homogeneización de conductas, en la medida en que los individuos aprenden a reaccionar en una misma dirección, buscando la gratificación, evitando la sanción y la exclusión. Pero, también las jerarquiza partir del establecimiento de rangos dentro de un grupo (Foucault, 1989).

El régimen de promoción escolar¹¹ es el resultado del examen del sujeto, configurado como objeto de saber y de poder sobre el que se decide su futuro. Todo un régimen documental avala estas decisiones, se visibiliza desde el examen al alumno que se convierte en objeto de evaluación. Para M. Foucault, el *examen* es una *ceremonia de objetivación*, un momento que adquiere formato de ritual, porque en expone la verdad, sobre lo que sabe el alumno y sobre el propio alumno (Foucault, 1989). El alumno es observado, calibrado en el momento del examen, pero, como no es algo individual sino grupal, la exposición es a la vez comparación, diferenciación, jerarquización. Para ello, el *examen* como formato de evaluación debe garantizar que todos son evaluados por lo mismo, que todos estén en condiciones de hacerlo, que la prueba sea la misma para todos. Esta imparcialidad con la que se presenta el *examen* contribuye a consolidar una jerarquía prácticamente incuestionable. Por un lado, el examen homogeniza a todos, en lo requerido para aprobar, por otro, establece una diferenciación justificada en el mérito de cada uno

¹¹ La promoción constituye el paso de un año a otro dentro del nivel, o de un nivel a otro dentro del Sistema Educativo.

respecto a lo exigido. La escuela, gracias al *examen*, tiene un efecto igualador, todos hacen el mismo recorrido, las mismas obligaciones, las mismas virtudes, incluso señala E. Tenti Fanfani, da la impresión que desaparecen los intereses, las aptitudes y las características personales. Se produce una reclasificación que tiene la base en criterios escolares, y por ello, arbitrarios (Tenti Fanfani, 2004). Esta es la función política del *examen*.

La evaluación que se ajusta al modelo del *examen*, ha sido criticada desde el punto de vista pedagógico (Litwin, 2010). Ya que promueve una inversión, el alumno no estudia para conocer, sino solo para aprobar. Yves Chevallard señala, por su parte, que se han minimizado los aprendizajes, se enseña y evalúa estereotipadamente (Chevallard, 2012). Tampoco, tiene en cuenta la diversidad, y por lo tanto su homogeneización fosiliza los conocimientos (Katzkowich, 2013) y establece una distinción entre lo normal y lo anormal difícil de romper. Las jerarquías, que establece la evaluación propia del modelo de examen, son ficticias al acomodarse a una cultura escolar que hoy está desactualizada frente a los desarrollos tecnológicos y científicos (Perrenoud, 2015). Retomaré estas críticas más adelante, cuando refiera a la propuesta pedagógica de *evaluación formativa*.

Por otro lado, el modelo burocrático y la modalidad *disciplinaria* del *examen*, han sido criticados por autoritarios, limitantes de la autonomía de los sujetos y promotores de jerarquías ficticias (Cerletti, 2012). También, por generar la docilidad y el mayor rendimiento de los sujetos, para hacer previsibles sus conductas, diferenciando lo normal de lo que no lo es (Grinberg, 2015 a).

Para Juan Irigoyen esta modalidad disciplinaria del *examen* se articuló con otras preocupaciones y formas de vida, particularmente, en la relación del Estado con la sociedad vinculada al mundo del trabajo, que hoy se encuentran en transformación (Irigoyen, 2011). Los Sistemas Educativos se organizaron de manera universalista en articulación con los estratos laborales: “*Los niveles educativos se corresponden con los estratos laborales. La enseñanza primaria con los trabajadores industriales y de servicios. La secundaria con los niveles intermedios de servicios y las burocracias del estado y las empresas. La universidad con los cuadros técnicos y profesionales de las empresas y del Estado*” (Irigoyen, 2011, pág. 38). Este modelo generó expectativas y aspiraciones de igualdad de oportunidades y reconocimiento del mérito; sin embargo, en la actualidad no puede consumarse. Irigoyen, entiende, que a partir de los años 80 se ha transformado el mundo del trabajo, por el impacto del desarrollo tecnológico, los cambios en su

organización y las nuevas modalidades de comunicación. Esta situación impacta en la relación entre el Estado y la sociedad modificando la forma de comprender la educación y su vinculación con el mercado de trabajo (Irigoyen, 2011). La expansión de la evaluación y su reconfiguración serían propias de una reestructuración de la educación y de su función respecto al mundo laboral. Señala, particularmente, que el enfoque de la *gubernamentalidad* posibilita comprender cómo la educación se vincula con el modelo económico; además, cómo las transformaciones operadas en la evaluación remiten a sujetos que se autogobiernan y que son modelados como empresarios de sí, cuyo capital tienen que maximizar (Irigoyen, 2015). En esta línea, continuo la presentación de las categorías teóricas.

1.3.3- La gubernamentalidad como gobierno de las conductas

A mediados de la década de 1970, Michel Foucault se interesa por una forma particular de ejercicio del poder que denomina *gubernamentalidad* (Foucault, 2006). El filósofo francés utiliza el término *gubernamentalidad* en tres sentidos. En primer lugar, para señalar un proceso histórico en el que se ha constituido el Estado como regulador de la vida de una población. En segundo lugar, para referirse a la modalidad de ejercicio del poder que continúa en Occidente una línea surgida en la pastorado cristiano. Por último, entiende por *gubernamentalidad* el *arte de gobernar* y la racionalidad que le es propia, en otras palabras, la conducción de la conducta de los sujetos a partir de sus propias elecciones. En este último sentido, recupero el término en este trabajo, es decir, como una nueva modalidad de ejercicio de poder, una manera específica de conducción de la conducta, que no utiliza la fuerza sobre el otro, tampoco la vigilancia, sino que cuenta con su libertad.

Foucault señala que la nueva manera de ejercer el poder, la *gubernamentalidad*, implica un ejercicio autolimitado del poder. Un *gobierno frugal* caracterizado por el cálculo estratégico de intervenciones por parte de aquel que pretende gobernar a los otros. Esta nueva racionalidad consiste en el ejercicio de un gobierno mínimo, autorregulado (Foucault, 2007). No es un ejercicio del poder que sea limitado externamente, o que deba ser más o menos legitimado por un pacto para actuar. Se trata de un ejercicio que se limita según lo que conviene o no hacer. “*Toda esa cuestión de la razón gubernamental crítica va a girar alrededor del cómo no gobernar demasiado*” (Foucault, 2007, pág. 28). Así, el ejercicio de la *ratio gubernamental* consiste en una práctica y su racionalización dirigida a una intervención *frugal*, pero exitosa en términos de alcanzar los efectos deseados.

La *gubernamentalidad* surge como forma de conducir las conductas, introduce el principio de autolimitación, de un *gobierno frugal*, como un nuevo tipo de cálculo que responde a una forma particular de comprender la acción humana (Foucault, 2007). La nueva racionalidad de gobierno apunta a intervenir en el *juego complejo de intereses individuales y colectivos*, que se verifican en el mercado como espacio y modelo de intercambio intersubjetivo (Foucault, 2007). Así, la autolimitación está en que la intervención del gobierno, no es sobre las cosas o los individuos, sino sobre los intereses de estos últimos, que son el medio sobre el cual actúa con el conocimiento que otorga la economía política, que los descifra. El *arte de gobernar* implica, entonces, la intervención regulada del Estado en la trama de intereses individuales que organiza la sociedad civil. El gobierno debe reconocer esta configuración de relaciones intersubjetivas, a fin de dirigir la conducta de los individuos que buscan maximizar sus beneficios (Foucault, 2007).

La *gubernamentalidad*, como forma de conducir la conducta de los hombres, instala un *régimen de veridicción*, una alianza entre saber poder, una grilla de inteligibilidad de la acción humana desde el cálculo de intereses y la irreductibilidad individual de la decisión. Se trata, pues, de considerar al otro y a sí mismo como individuo, capaz de decidir por sí lo que le conviene o no hacer. “*Es una persona cualquiera o, en fin, se lo trata como a cualquier otra persona que invierte en una acción, espera de ella una ganancia y acepta el riesgo de una pérdida*” (Foucault, 2007, pág. 292). Quien *gobierna manipula intereses*, identifica riesgos y mide hasta qué punto son controlables.

Las conductas humanas pueden regularse en cuanto se conciben las actividades en términos de oferta y demanda y se calcula el costo de la intervención del Estado (Foucault, 2007). Esto es posible en la medida en que cada individuo se reconoce como *sujeto de interés*, cuando comprende sus acciones desde la dinámica de su maximización. Se analiza el trabajo como un capital que no puede separarse de su poseedor, como una capacidad de y para acumular salario, y la educación como una inversión para su incremento. Esta racionalidad, supone la proyección del análisis económico a distintas acciones humanas como la educación, la criminalidad, el matrimonio (Foucault, 2007).

Así, el ejercicio de la *gubernamentalidad* da lugar a una forma particular de subjetivación (Foucault, 2007). Cada hombre aprende a reconocerse como última instancia de decisión entre lo penoso y lo no penoso, sus elecciones son irreductibles e intrasmisibles, están referidas a sí mismo incondicionalmente. En definitiva, se convierte en individuo en cuanto

se comprende como *sujeto de interés*, como *homo oeconomicus* (Foucault, 2007, pág. 313). El individuo no relega derechos propios, para organizarse con otros, sino que maximiza su interés personal. No se comporta como sujeto de derecho que contrata con el Estado en cuanto soberano, sino como multiplicador de sus beneficios que el Estado debe regular, atendiendo a que todos lo hacen (Foucault, 2007).

En síntesis, la *gubernamentalidad* es, entonces, una forma particular de gobernar la conducta de los hombres, que extiende la racionalidad económica a la comprensión de otras actividades educación, trabajo, relaciones de pareja y que modula a los sujetos en cuenta sujetos de interés. Esta forma particular de comprender al individuo se desarrolla en occidente particularmente en los últimos decenios y fue promovida por el neoliberalismo norteamericano (Foucault, 2007).

Por ello, esta categoría, también, sirve para analizar los micropoderes o procedimientos de gobierno; es una propuesta para examinar la conducta de los hombres que visibiliza una forma particular de ejercicio de poder diseminada por distintos ámbitos, en los que se consideran las acciones humanas desde una perspectiva económica (Foucault, 2007). Como herramienta analítica esta categoría permite comprender problemas vinculados a la Educación, la Comunicación, la Sociología, el Derecho, y la Ciencia Política, atendiendo a los modos particulares con los que se conduce o gobierna a los individuos e identificando formas concretas de ejercicios de poder (Pincheira, 2014).

1.3.4- Gubernamentalidad y educación

La *gubernamentalidad* como categoría teórica pone en evidencia la forma en que el Estado ejerce el poder en las sociedades actuales. Nikolas Rose llama la atención sobre la nueva racionalidad política, su forma de problematizar los fenómenos sociales, atenta a las capacidades individuales (Rose, 1990). Las autoridades de gobierno entienden que se debe maximizar las fuerzas sociales, minimizar los problemas de la población desde una intervención calculada sobre las fuerzas, relaciones y actividades de la población. No se trata de reprimir la libertad de los sujetos, sino de la “*estimulación de la subjetividad, promoviendo la autoinspección y la conciencia de uno mismo, formando deseos, buscando maximizar las capacidades intelectuales*” (Rose, 1990, pág. 4).

Para el sociólogo inglés, los gobiernos conducen *a distancia* a los ciudadanos, en la medida que promueven con sus políticas una comprensión del individuo como sujeto activo y responsable de sus vidas. Este ejercicio del poder está articulado en una forma de saber

experto, las ciencias psicológicas que permiten comprender la diversidad de los individuos, sus capacidades y deseos. Asimismo, el ejercicio del poder como *gubernamentalidad* opera sobre las poblaciones no por la amenaza de violencia o la represión sino por la persuasión a través de imágenes de vida deseables. “*Es decir, que el gobierno contemporáneo opera a través de una infiltración delicada y minuciosa de las ambiciones de regulación en el interior mismo de nuestra existencia y de nuestra experiencia como sujetos*” (Rose, 1990, pág. 10).

En consonancia con esta perspectiva sobre el modo de ejercer poder por parte de los gobiernos, Carlos Noguera Ramírez y Dora Marín Díaz señalan que durante el siglo XX se genera otra forma de comprender la intervención educativa del Estado en la sociedad. Ellos la entienden como una modalización del ejercicio de poder *gubernamental* (Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012). De la mano de las pedagogías activas, que pusieron el acento en el carácter protagónico del sujeto que se transforma en cuanto que aprende, se produce el desplazamiento a una *sociedad del aprendizaje*, en la que los gobiernos consideran que los individuos aprenden permanentemente (Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012). Los investigadores colombianos señalan que los nuevos discursos educativos buscan promover y garantizar espacios en los que *cada individuo tenga condiciones para desarrollar sus propias habilidades, capacidades y competencias que le permitan adaptarse a un mundo con una economía en constante movimiento*. “*Un capital humano que se gerencia a sí mismo, que produce como tal*” (Noguera- Ramírez y Marín Díaz, 2012, pág. 28).

Alfredo Veiga-Neto y Karla Saravia destacan la importancia de los trabajos de investigación educativa en los que se utilizan los conceptos foucaultianos de *gubernamentalidad*, *biopoder* y *dispositivos de seguridad*. Ya que, muestran las posibilidades de vinculación entre el análisis genealógico de las relaciones de poder y el modo de subjetivación que se configura en ellas, entre la genealogía y la ética (Veiga Neto y Saravia, 2011). La *gubernamentalidad*, es un concepto *bisagra* para vincular la genealogía del Estado y del propio sujeto moderno, el *gobierno del Estado* y el *gobierno de sí*. A esta perspectiva la denominan *Foucault dos y medio*, atendiendo a la división clásica de la obra del pensador francés¹² (Veiga Neto y Saravia, 2011).

¹² Convencionalmente, se distinguen tres períodos en la obra de M. Foucault, el primero llamado *Foucault de la arqueología*, vinculado al texto de la Arqueología del saber (1969), el segundo *Foucault de la genealogía*,

Particularmente, Veiga Neto ha liderado en Brasil el Grupo de Estudios e Investigaciones Currículum y Posmodernidad (GEPCPós), que reúne investigadores que tienen como común denominador el uso del concepto *gubernamentalidad* como herramienta analítica en educación. Estas investigaciones muestran que no se debe subestimar la importancia de la educación escolar como una estrategia política para los Estados. Las decisiones de gobierno que impactan en las escuelas se articulan con otras que apuntan al control social de los individuos atendiendo a representaciones sobre la vida deseada, sobre el desarrollo personal del que cada uno es responsable. Las políticas educativas son una forma de gobierno de las conductas en la medida en que atraviesan la organización de las escuelas, es decir, en cuanto promueven diferentes tipos de relaciones entre docentes, niños, padres y autoridades escolares y de gobierno. En la experiencia cotidiana escolar se articulan relaciones de poder y modos de subjetivación de los distintos agentes educativos.

A partir de esta manera de comprender el ejercicio del poder como *gubernamentalidad* y su vinculación con los modos particulares en los cuales los individuos se configuran y reconocen (modos de subjetivación), entiendo, es posible abordar la relación entre las decisiones de gobierno, en modo en que son fijadas en las pautas institucionales y las prácticas de los sujetos involucrados en distintos ámbitos de intervención del Estado, particularmente en educación.

En este sentido, planteo como supuesto de mi indagación que los discursos y las prácticas introducidas a propósito de las modificaciones en evaluación en las escuelas introducen la *gubernamentalidad* como forma de ejercicio del poder. Al mismo tiempo, me pregunto en qué medida los conflictos surgidos en las escuelas de sectores populares entre docentes, niños, padres, directivos y supervisora responden a la presencia de ambos tipos de relaciones de poder, las del *disciplinamiento* y las de la *gubernamentalidad*.

centrado en *Vigilar y castigar* (1975), cuyos conceptos han servido fundamentalmente a los estudios sobre la educación y la escuela en la modernidad. El tercer período *Foucault de la ética*, vinculado a sus últimos textos, en los que el filósofo francés aborda el modo en que los sujetos se constituyen como tales. La traducción de diferentes cursos que dictó en el Collège de France, permite identificar lo que Veiga-Neto y Saravia denominan el *Foucault dos y medio*, periodo en el que habría desarrollado los conceptos de *gubernamentalidad*, *biopoder*, *dispositivos de seguridad* que relacionan el segundo con el tercer Foucault. Es decir, vinculan el análisis de las relaciones de poder en la que se encuentran los sujetos y el modo en que se constituyen como tales.

1.4- Categorías teóricas específicas

En el marco de la perspectiva teórica desarrollada en los apartados anteriores, presento una serie de conceptos vinculados al análisis de las políticas educativas y, particularmente, a la evaluación escolar relacionados con la forma de ejercicio del poder *disciplinario* y *gubernamental*.

1.4.1- Las Políticas Educativas como ejercicio de la *gubernamentalidad*

En los últimos treinta años, las políticas educativas enfatizan la responsabilidad del ciudadano y su participación. Estas se basan en el paradigma de Nueva Gestión Pública, que recupera conocimientos e instrumentos de gestión de empresas a la administración del Estado, particularmente en el ámbito de la educación (Ball, 2001). Los principios de la Nueva Gestión Pública promueven la autonomía de las administraciones, la rendición de cuentas, la profesionalización de sus agentes, el establecimiento de estándares y el control por resultados (Verger y Normand, 2015). En el ámbito de la administración escolar, estos principios se traducen en una mayor autonomía de los centros educativos, un enfoque gerencialista del director, rendición de cuentas a partir de la evaluación de los desempeños en función de los estándares establecidos, incentivos por los resultados y reestructuración de la profesión docente (Ball, 2001)¹³.

Los programas de Nueva Gestión Pública conciben a la educación como servicio regulado por el Estado y como oportunidad de capitalización individual de un bien público. Si bien, en documentos oficiales se habla de la educación como un derecho, en las propuestas esta se ve como una mercancía que posibilita el acceso a otras (Monarca, 2015). Como señala Stephen Ball, “...se nos incita constantemente a invertir en nosotros mismos, a trabajar en nosotros y mejorar – a incrementar nuestros números, nuestros rendimientos, nuestros resultados- tanto en nuestra vida personal como en la laboral” (Ball, 2015, pág. 15). La educación aparece como una inversión individual que será recompensada con mayores

¹³ Para Antonio Verger y Romuald Normand la implementación de los principios de la Nueva Gestión Pública, en el ámbito educativo, ha sido muy diversa, dado los contextos particulares y tradiciones locales en los diferentes países (Verger y Normand, 2015). Sin embargo, el impacto en la reorganización de la educación pública es significativo, no sólo porque implica una reducción presupuestaria, sino porque se asocia a propuestas educativas basadas en la centralidad de la escuela como eje de los cambios y la eficacia escolar. También, muchas de las críticas al sector docente, a su rol profesional, encontraron eco en estas propuestas enfocadas en la eficacia (Ball, 2001). Por otro lado, la difusión mediática de resultados de pruebas internacionales como las Pisa (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) organizado por la OCDE, otorgó a los gobiernos nacionales, la justificación de políticas educativas dirigidas al mayor rendimiento, a partir de los indicadores internacionales (Verger y Normand, 2015).

ingresos a futuro. Las pautas estandarizadas proveen de indicadores sobre los niveles alcanzados y promueven el reconocimiento del éxito como único incentivo. La constante referencia a estándares que aseguren un futuro promisorio y permitan acceder a certificaciones, reubica la evaluación en esta nueva comprensión de la educación (Monarca, 2015).

De esta manera, se instala una forma de regular las conductas que promueve la productividad de los individuos medible y reconocida con el éxito. Esta forma de entender la educación, genera a su vez nuevos consensos y legitimaciones sociales, modela sujetos, profesiones e instituciones. Considero que estos discursos son afines a la *gubernamentalidad* como gobierno de las conductas, como modo específico de ejercicio de poder que irrumpe en el Sistema Educativo configurado históricamente por la burocracia y el *disciplinamiento*.

Silvia Grinberg desde la perspectiva de la *gubernamentalidad* estudió las políticas educativas instauradas en la Argentina de los años 90. Abordó, concretamente, los discursos y las prácticas que se establecen los documentos oficiales del Ministerio de Educación de la Nación (Grinberg, 2008). Para ella, la utilización de esta perspectiva permite identificar nuevas formas de ejercicio de poder presentes en procesos de descentralización, que reconocen la participación democrática de los sujetos, pero que entablarían nuevas formas de conducción de la conducta (gobierno) centradas en el empoderamiento y responsabilización de la comunidad y/o del individuo (Noguera y Marín Díaz, 2013).

Silvio Gallo señala la interpelación a los niños por parte de los agentes estatales, en cuanto ciudadanos, para que en el ejercicio de los derechos modulen sus conductas en determinadas direcciones, imponiendo formas de realizar sus deseos (Gallo, 2015). Este autor, entiende que a partir del concepto de derecho el Estado dirige la conducta de los individuos, ejerce un control sobre ellos; sin embargo, los individuos se reconocen como libres y no advierten el control. Utiliza el concepto de *gubernamentalidad democrática* para dar cuenta del modo particular en que los derechos articulan discursos que direccionan las acciones de los ciudadanos, orientándolos a responsabilizarse de la gestión de su propia existencia.

Desde la perspectiva planteada por los autores mencionados anteriormente entiendo que es oportuno revisar las políticas públicas educativas sobre evaluación y las normativas que las

precisan, a fin de indagar en qué medida su referencia a derechos supone una forma de conducción de la conducta, en la que el Estado responsabilizaría a los niños y a sus familias de su *éxito o fracaso*.

En el Capítulo 3, me detengo en la presencia de distintos *tópicos* de esta racionalidad educativa que incorpora herramientas de la gestión de empresas en las políticas públicas. Los términos presentes en los debates académicos y en las decisiones políticas posteriores a la LEN N° 26.206 promoverían una forma específica de comprender la educación y la evaluación. Procuro desarrollar en qué medida esta nueva racionalidad se vincula con la forma de ejercicio del poder *gubernamental*.

1.4.2- La evaluación de los aprendizajes como forma de gobierno de las conductas

En el ámbito educativo la evaluación siempre existió y se ha naturalizado sin que se adviertan las mutaciones que esta ha sufrido en los últimos decenios (Irigoyen, 2015). La evaluación como práctica se expande, no sólo son evaluados los alumnos, también, los profesores y las instituciones (Toranzos, 2014). Surgen agencias evaluadoras, nacionales e internacionales. La multiplicación de evaluaciones implica una reconfiguración de la evaluación como política educativa. Particularmente, su expansión a distintos espacios no educativos y la multiplicación de evaluadores y evaluados en el educativo muestran la importancia que ha adquirido en los últimos decenios. La evaluación educativa, como problemática reciente ha generado, para Lilia Toranzos, un *discurso pedagógico* vinculado a los *procesos de gestión* asociados a la mejora de los aprendizajes, cuyas funciones serían la *retroalimentación* y la de *dar cuenta*, lo que permitiría *orientar la toma de decisiones* (Toranzos, 2014, pág. 11). La evaluación se ha convertido en una pieza clave de la gestión, como forma de “*regulación de los individuos, las comunidades, del sistema y de sus instituciones*” (Pulido González, 2014). La *evaluación educativa* articula en nuevas prácticas la producción de saber con el ejercicio del poder. El saber que se genera desde la información recogida y el poder que se ejerce según el modo en que se reúne la información, con qué criterios se juzga y qué efectos produce en el evaluado y el evaluador.

El surgimiento de nuevos términos referidos a la evaluación en el ámbito de las políticas educativas es un indicio de su reformulación: *evaluaciones estandarizadas, evaluaciones de diagnóstico, de proceso, de proyecto, autoevaluación, evaluación institucional*, entre

otros. Nuevos agentes evaluadores nacionales¹⁴ e internacionales¹⁵ dan cuenta de nuevas prácticas evaluativas y su discusión mediática las politiza. Como señala Gustavo Iaes: *“Las evaluaciones se han vuelto un hecho político. Los gobiernos y sus políticas son analizados a partir de los resultados de la aplicación de estos dispositivos. El mundo de la educación ha creado un instrumento sobre el que parece haber perdido el monopolio del debate. En el momento en que las evaluaciones han llegado a los medios de comunicación masiva, han quedado de algún modo fuera del campo exclusivo de los gestores educativos o de los pedagogos”* (Iaes, 2003, pág. 17).

Desde esta perspectiva gerencial se pone el acento en los métodos para lograr mejor rendimiento de los alumnos, lo que reduce los problemas de aprendizaje a modos de enseñanza y competencia profesional (Merchán Iglesias, 2015). Las propuestas de autoevaluación de las instituciones se promueven como estrategias de mejora desde una perspectiva técnica, que separa la escuela del contexto social y económico (Merchán Iglesias, 2015)¹⁶. Se debe mejorar siempre y la responsabilidad de la acción recae en la institución y sus miembros.

Para las políticas educativas basadas en el paradigma gerencial (Grinberg, 2008), la evaluación de los resultados es clave para la mejora de la educación, atribuyendo la obligación a los agentes educativos inmediatos. Estos tienen que motorizar *buenas prácticas* para incidir en el aprendizaje y contrarrestar las desigualdades sociales. En este sentido, la concepción de la evaluación propia del paradigma gerencial es asimilable al gobierno de las conductas de la *gubernamentalidad*. Ya que, se presentan los logros esperables y depende de cada institución que los alumnos los alcancen. En ella, se orientan los aprendizajes desde los objetivos deseados con una intervención mínima que juzga por los resultados¹⁷.

¹⁴ Secretaría de Evaluación Educativa, (Ministerio Educación de la Nación) y Subsecretaría de Planeamiento y Calidad Educativa (DGE Mendoza)

¹⁵ En los países de América Latina se han llevado adelante al menos diez programas de evaluación externa internacionales, en los últimos 20 años, algunos de ellos en distintas oportunidades (Pérez, et. al., 2015)

¹⁶ Comenta Javier Merchán Iglesias, que desde el campo de la industria se incorporó a los planteos sobre políticas educativas, el modelo de Sistema de Gestión de la Calidad, basados en la autoevaluación, que partiendo de un diagnóstico, fijando objetivos y planes despliega un círculo de la calidad (Merchán Iglesias, 2015).

¹⁷ Otros autores también hacen notar que esta nueva modalidad de evaluación conmina a los docentes y a las instituciones, particularmente, a dar cuenta de su actuación en términos de eficacia (Merchán Iglesias, 2015). La generalización, por ejemplo, de las evaluaciones PISA, su difundido ranking de países, dispara a su interior imperativos de mejora de los resultados, propone objetivos y estimula a alcanzarlos, genera la experiencia de la falta, e incita a revisar las prácticas de enseñanza para lograrlos (Grinberg, 2015a). La difusión de resultados suscita un discurso sobre la mejora de la eficacia escolar, que no repara en problemas

En el Capítulo 4, me detengo en el estudio de los textos de las reglamentaciones vigentes derivadas de la LEN N° 26.206 sobre evaluación escolar. Procuro analizar en qué medida las modificaciones al modelo tradicional del *examen*, clave en la forma de ejercicio *disciplinario* del poder, introducen formas de evaluar afines al ejercicio de la *gubernamentalidad*.

1.4.3- Los contextos de las políticas como categoría de análisis

Como señalé en la Introducción, en los últimos treinta años, se han desarrollado modificaciones en el Sistema Educativo, que tuvieron lugar en contextos sociales y económicos complejos de nuestro país. Particularmente, me interesa abordar los cambios en evaluación, lo que ocurre en las escuelas en el marco normativo vigente a partir de la interpretación que docentes, alumnos, directivos y padres hacen de las prácticas de evaluación. Siguiendo a Stephen Ball, no utilizaré concepto de *implementación*, ya que presenta las políticas educativas como una producción acabada, que son mejor o peor aplicadas por los docentes en las instituciones (Beech y Meo, 2016). Pretendo reconocer cómo los lineamientos explícitos y las formas de comprensión supuestas en los textos normativos son *practicados* en las escuelas, de acuerdo con la apropiación que de sus pautas hacen los sujetos intervinientes.

Recupero, entonces, la conceptualización desarrollada por Stephen Ball para analizar las políticas como procesos complejos, a fin de desnaturalizar formas de problematizar y resolver aspectos educativos (Beech y Meo, 2016). En su entrevista con Marina Avelar, Ball refiere a su uso de conceptos foucaultianos para comprender las relaciones sociales en términos de *conflictos*, *influencia*, *presiones*, *concesiones* en la investigación educativa (Avelar, 2016). Asimismo, reconoce como aporte propio *herramientas analíticas*, para comprender el proceso de las políticas. Estos no buscan proponer soluciones normativas, sino contribuir al esclarecimiento de los propios involucrados. Estas *herramientas analíticas* combinan un análisis foucaultiano que busca “desenmascarar *las relaciones de poder que el discurso produce, transmite, refuerza, pero también socava, volviéndolo frágil y posible de ser contrariado* (Miranda, 2011, pág. 108) y una *etnografía crítica*, que

individuales, ni sectoriales, ni locales vinculados a aprendizaje, solo pone el acento en la responsabilidad de la escuela y los docentes (Tedesco, 2003). Los medios de comunicación son el espacio público en el que se propaga para impactar en el sentido común, que convalida la permanente crisis de la educación, la ineficacia de la escuela, y la responsabilidad de los docentes por el fracaso de los alumnos (Merchán Iglesias, 2015).

pretende recuperar la interpretación que hacen *los que no son escuchados* en sus *discursos situados* y en sus *tácticas específicas* en los espacios locales (Miranda, 2011, pág. 109).

Ball propone el concepto de *ciclo de las políticas*, es decir, el análisis complejo de influencias, perspectivas, presiones, compromisos, resistencias, conveniencias que caracterizan el proceso que siguen las decisiones políticas referidas a la educación (Miranda, 2011). El concepto de *ciclo de las políticas* es utilizado por él para dar cuenta de las trayectorias de las decisiones de gobierno: “*Pensar acerca de las políticas no como un documento, o una cosa, sino como una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve, y cambia a las cosas mientras se mueve, cambia los espacios a través de los cuales se mueve. Hablamos de contextos de la política: el contexto de influencia, el contexto de producción del texto y el contexto de la práctica*” (Avelar, 2016, pág. 6). A propósito de este concepto, Estela Miranda señala con claridad que esta diferenciación de contextos muestra las *arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas* (Miranda, 2011, pág. 110). Es decir, es un método para el estudio de cómo se discuten, fundamentan, producen los textos normativos y cómo se ponen en práctica en los distintos niveles del Sistema Educativo. Los contextos no se refieren a momentos, sino a ámbitos en los que *anidan* las políticas y que dan cuenta de su complejidad. Ball diferencia un *contexto de influencia*, un *contexto de producción* y un *contexto de la práctica* (Miranda, 2011). Esta diferenciación es fundamental para comprender el plan de investigación que llevé adelante y la organización de los próximos capítulos de esta tesis. (Ver Anexo A: Cuadro lógico)

El *contexto de influencia* está caracterizado por el desarrollo del debate académico y por parte de especialistas de distintas agencias educativas que proponen modificaciones al Sistema Educativo. Hace referencia, entonces, a los espacios en los que se construyen significados, se entablan posiciones, se proponen respuestas y soluciones a diferentes problemas. Hay diferentes campos de disputa: uno oficial, vinculado a los ministerios y organismos del Estado y, otro, conformado por pedagogos, especialistas en espacios como universidades, fundaciones privadas, organizaciones de la sociedad civil (Miranda, 2011). A estos campos de discusión y diseño de respuestas a problemas educativos que tienen alcance nacional hay que sumar la influencia de discursos propios de organismos internacionales. Estos inciden en las políticas públicas a partir de financiamientos particulares, de reconocimientos en escalas mundiales o a través de los centros de

formación de expertos o la circulación de producciones científicas (Miranda, 2011)¹⁸. Hay que advertir, que el concepto de *contexto de influencia* no sólo se refiere a los diferentes espacios en los que se discuten las políticas educativas, sino también, las formas particulares en las que se dialoga sobre los distintos temas. Es decir, el modo en que se problematiza, los términos en los que se piensa la educación, los lenguajes, las metodologías, los valores que circulan en estos espacios de debate. En el *contexto de influencia* se construye y circula una problematización particular de diferentes aspectos educativos que desde una pretensión de universalidad propone respuestas a las situaciones locales, lo que se denomina una *racionalidad* (Beech y Meo, 2016). Las *construcciones discursivas*, con las que los diferentes especialistas presentan los problemas y las soluciones posibles direccionan las políticas. Pero, naturalizan un enfoque sobre lo que pasa y cómo modificarlo (Beech y Meo, 2016). En el Capítulo 3, abordo la nueva racionalidad educativa presente en las políticas educativas como *contexto de influencia* de las políticas vinculadas a la evaluación de los aprendizajes.

Por otra parte, el *contexto de producción de los textos de la política* implica el proceso de redacción de las propuestas normativas que apuntan a resolver problemas educativos; involucra instancias de discusión parlamentaria, decisiones del gobierno escolar en sus distintos niveles y supone disputa de intereses, acuerdos de sectores, priorización de propuestas y la incidencia de entidades públicas y privadas (Miranda, 2011). Se trata no sólo de la redacción de una ley, sino de la normativa que la precisa y de sus intérpretes claves (ministros, supervisores, directivos). Es decir, que se busca direccionar las acciones educativas desde la letra y desde la interpretación correcta (diapositivas, planillas, grillas a completar) (Beech y Meo, 2016). Este *contexto de producción del texto* reconoce las disputas, los conflictos, da cuenta de la incidencia que diferentes agentes educativos tienen en la redacción y puesta en circulación de una política (Miranda, 2011). En el Capítulo 4, estudio mediante un análisis del discurso los textos de las reglamentaciones vigentes sobre evaluación escolar a fin de identificar las formas de ejercicio de poder que suponen y sus tensiones.

¹⁸ S. Ball ha destacado el desarrollo de una *red global de políticas educativas*, que desdibuja el nacionalismo metodológico con el que se han manejado las investigaciones en políticas educativas y desde el que han propuesto soluciones según un modelo de empresa proveedora de servicios sociales. El involucramiento de organizaciones filantrópicas, consultoras, organismos multilaterales en la problemática educativa da cuenta de la compleja trama de vínculos entablada con los organismos estatales (Beech y Meo, 2016).

Por último, el *contexto de la práctica*, lo conforma la *puesta en acto de las políticas* que implica la interpretación contextualizada de las normativas generales, la redefinición de alcances, la concreción de lo propuesto, la superación de contradicciones y reducción de los vacíos. En el día a día escolar, los maestros, los alumnos, las autoridades escolares y los padres son quienes *hacen* las políticas educativas que fueron escritas por las autoridades de gobierno y discutidas y fundamentadas por especialistas (Beech y Meo, 2016). El proceso de puesta en marcha de las políticas supone una acción por parte de sus *practicantes*. Ellos interpretan la letra de las normas, le otorgan sentido, cuestionan y redefinen en el marco de los límites y posibilidades que el texto establece. Desde el concepto de *puesta en acto de las políticas* se reconoce las prácticas escolares en las que maestros, alumnos, padres y autoridades efectivizan las normas. En el Capítulo 5 y 6 de esta tesis presento los resultados del trabajo etnográfico que realicé a fin de comprender cómo los distintos agentes educativos se apropian de las normas, qué conflictos surgen y cómo los resuelven. Particularmente, maestras, niños, padres, directivos y supervisora de una escuela de sectores populares de la Provincia de Mendoza en el marco de las reglamentaciones vigentes sobre evaluación escolar.

Desde la perspectiva desarrollada por Ball, en las escuelas *se lidia* con las políticas. Estas generan problemas en la vida cotidiana de las escuelas que no fueron tenidos en cuenta en su formulación abstracta. Los docentes, los padres, los directivos y los alumnos resignifican los textos de las políticas en función de sus biografías, de sus expectativas profesionales y de sus culturas. También, el sociólogo inglés agrega que muchas veces las políticas educativas en su formulación están *desmaterializadas*, ya que no tienen en cuenta los edificios, el monto de los salarios, las aulas, el mobiliario, los recursos tecnológicos que son necesarios para su implementación (Beech y Meo, 2016). La riqueza del análisis del *contexto de la práctica* de las políticas educativas es que permite visualizar las contradicciones y los límites de sus planteos y las formas cómo los diferentes agentes interpretan sus propias acciones en el marco de lo establecido. Ball diferencia los resultados de los efectos de las políticas. Los primeros serían los cambios introducidos en las prácticas educativas, en los comportamientos; los segundos, las modificaciones en los patrones de acceso a oportunidades y mayor justicia social por parte de los involucrados. Estos, muchas veces, buscan incidir desde distintas estrategias en la reformulación de las políticas que los posicionaron en desventaja frente a otros (Miranda, 2011).

En relación al *contexto de la práctica*, la *puesta en acto de las políticas*, recupero en esta tesis el planteo de Philippe Perrenoud que propone una mirada sociológica para completar y complejizar el análisis de la evaluación de los aprendizajes (Perrenoud, 2015). Desde una perspectiva pedagógica el cambio se propone como el remplazo de la *evaluación tradicional* por una de carácter *formativo*, como oscilante entre de dos lógicas: una *tradicional* y otra *emergente*¹⁹. Esta distinción pedagógica aparece como clave en la normativa vigente. Es por ello que, en mi trabajo de campo, la tomé como hilo conductor de las entrevistas a docentes, directivos, padres y supervisora, para incentivar el diálogo sobre su modo de comprender las prácticas que realizan y los conflictos que surgen en el día a día escolar.

El pedagogo francés propone completar esta diferenciación desde un análisis pragmático la evaluación y tener en cuenta las *acciones y decisiones* de todos los sujetos involucrados. Como indica el epígrafe de este capítulo, la evaluación nunca es una relación entre dos personas; supone un conjunto de vínculos que se activan en el marco institucional que tiene lugar, se inscribe en una relación social específica: “*Decir que la evaluación se inscribe en una relación social es una manera de decir que no se puede hacer abstracción del conjunto de vínculos que existen entre evaluador y evaluado y, a través de ellos, entre los respectivos grupos de pertenencia. Es también decir que la evaluación debe concebirse como un juego estratégico entre actores que poseen intereses distintos e incluso opuestos*” (Perrenoud, 2015, pág. 74). Para dar cuenta de la complejidad de la evaluación y las tensiones que se generan en torno a ella, Perrenoud propone un esquema de análisis que complejiza el *triángulo didáctico* (maestro, alumno, saber), en el que se desenvuelven los análisis pedagógicos. Le interesa mostrar también la gestión de la clase, los programas de estudio, la distribución de espacios, el agrupamiento de alumnos, la relación con los padres, el control del grupo. Por otra parte, también, romper con el supuesto de que todos los alumnos tienen el deseo constante de aprender, que considera como una ingenuidad de algunos planteos pedagógicos (Perrenoud, 2015).

¹⁹ Vale recordar que desde la perspectiva pedagógica, la *evaluación tradicional* está vinculada a la calificación, clasificación y *fabricación de excelencia* de los alumnos, relacionada con el modelo del examen. Mientras que la *evaluación formativa* apunta a regular la acción pedagógica, a reorientar el aprendizaje para que sea efectivo. Esta lógica *emergente*, implica una *ruptura* en la medida que va unida a una pedagogía diferenciada, que adhiere a una visión igualitaria de la escuela (Perrenoud, 2015, pág. 16).

P. Perrenoud formula un *octógono de fuerzas* para analizar sistémicamente la evaluación, para explicitar la complejidad y los conflictos que supone. Los vértices o polos del octógono son: 1) *las relaciones entre las familias y la escuela*; 2) *la organización de las clases y las posibilidades de individualización*, 3) *la didáctica y los métodos de enseñanza*, 4) *el contrato didáctico, la relación pedagógica y el oficio de alumno*; 5) *la concertación, el control y la política del establecimiento*, 6) *los programas, los objetivos y las exigencias*, 7) *el sistema de selección y orientación*; 8) *la satisfacciones personales y profesionales de los docente* (Perrenoud, 2015, pág. 194). En mi análisis empírico recupero este esquema para reconocer conflictos y tensiones que surgen en la evaluación de los aprendizajes en el día a día escolar, Capítulo 6 de esta tesis.

1.4.4- Modos de evaluación y relaciones de poder: el examen y el monitoreo

Silvia Grinberg plantea que, a partir de la década de los noventa, las prácticas de evaluación en los Sistemas Educativos ya no responden a la lógica del *disciplinamiento*, siguiendo la modalidad del *examen*, sino que combinan lógicas del *monitoreo* e *intervención* (Grinberg, 2015a). Siguiendo a Michel Foucault, señala que la evaluación debe comprenderse como *práctica* que incluye una *racionalidad*, los principios que la regulan y una *tecnología*, como formas de actuar que son orientadas y organizadas desde ella. Es decir, identificar la forma en que en la evaluación se produce una verdad sobre el sujeto y que consecuencias implica (Grinberg, 2015a).

Históricamente, la modalidad del *examen* constituyó una *práctica* que buscaba la docilidad de los individuos a través de la vigilancia y la sanción normalización (Foucault, 1989). La ceremonia del examen implicaba un acto de visibilización del evaluado, una recopilación de información que lo convertía en un caso a comparar con un modelo preestablecido. El *examen* concluía con una jerarquización de los evaluados que excluía a quienes no respondían al dicho modelo y justificaba su selección como forma de sanción (Foucault, 1989). El resultado del *examen* como procedimiento configura el ejercicio del *disciplinamiento* de los sujetos, en la medida en que contribuye a normalizar conductas, a regularizarlas dentro de un grupo particular, provocando docilidad y también posibilitando el mejoramiento de los desempeños, registrados y permanentemente jerarquizados (Foucault, 1989). Como desarrollé en el apartado 1.3.1.

En las escuelas particularmente, el *examen* se constituyó en un ritual, como ceremonia de producción de verdad sobre el alumno, en el que se juzgan los conocimientos obtenidos, en pruebas escritas o de forma de tribunal oral con bolillero. Esto permite la posterior comparación, clasificación y jerarquización de alumnos respecto de lo esperado. El resultado final es la acreditación de saberes, y la promoción a un año o nivel superior. El Sistema Educativo se diferencia a su interior (Nivel Primario, Secundario, Superior), como producto del este proceso de aprobación, calificación, acreditación, promoción. Los tiempos escolares, también, están marcados por los momentos de *examen*. Socialmente, las jerarquías escolares proyectan una imagen pública de éxito o fracaso, lo que potencia esta dinámica de jerarquización/selección²⁰, convertida en sanción social. A pesar que distintas investigaciones hayan dejado al descubierto que la excelencia escolar no siempre está vinculada con el futuro laboral y profesional (Perrenoud, 2015).

En el planteo de Silvia Grinberg, una nueva modalidad de la evaluación se habría generalizado en la actualidad, porque las sociedades cambian continuamente. Ya no se pretende homogenizar conductas sino reconocer diferencias, aprender a vivir en la incertidumbre y calcular probabilidades. El modo de evaluación que se impone es el *monitoreo*. Este implica un seguimiento continuo y una intervención anticipada y calculada en vistas a alcanzar mejores resultados (Grinberg, 2015a). En el marco de prácticas gerenciales, se busca que cada individuo cuente con capacidades, modos de actuación, que le posibiliten resolver problemas. Es decir, que esté preparado para enfrentar el cambio, construir respuestas alternativas. El *monitoreo* supone un conjunto de prácticas de evaluación que entrenan al individuo para enfrentar dificultades y no sólo se refieren a conocimientos, sino también a la dimensión afectiva de las personas. Esta nueva modalidad de evaluación es correlativa con un tipo de intervención que no sanciona, simplemente orienta, detecta riesgos, suscita la autoevaluación y promueve *una conducta llamada a revisarse, a aprender y mejorar de modo permanente* (Grinberg, 2015a, pág. 162).

Grinberg entiende que en educación el *examen* tradicional es reemplazado por el *monitoreo*, que supone el seguimiento del docente para evitar riesgos. No se busca normalizar a los alumnos, sino en el reconocimiento de las diferencias para que cada uno pueda alcanzar los

²⁰ En el año 2014 la DGE, mediante la Resolución N° 2.087/14 reformó los criterios para la elección de abanderado, dando lugar a un debate público (ver *Polémica con la bandera: la cultura del esfuerzo parece quedar de lado con la resolución de la DGE* Diario Uno 26/11/14). El entonces gobernador Francisco Pérez intervino promoviendo su modificación (ver *Pérez pide marcha atrás con la Resolución de la DGE que permite a repetidores ser abanderados*, Los Andes 27/11/14).

logros esperados a partir de distintas propuestas de aprendizaje (Grinberg, 2015a). Este nuevo modelo de evaluación procura una regulación individual. Los maestros tienen que hacer un seguimiento y proponer acciones diferenciadas, orientar, no sancionar. La evaluación pierde ese carácter para convertirse en una constante intervención diferenciada, que supone además la autoevaluación y la revisión de sí. Así, cada uno es conminado a involucrarse a tomar decisiones para reorientar su conducta: *“De manera que, la evaluación y la medición tienen y producen efectos en tanto tecnologías que nos ponen a hacer algo con nosotros mismos”* (Grinberg, 2015a, pág. 166).

En el *monitoreo*, el alumno, por su parte, es modelado en la continua tarea de mostrar sus capacidades, sus habilidades y sus destrezas frente a diferentes situaciones. Interioriza la evaluación permanente, se compara con estándares y con sus pares, intenta sobresalir y mostrar que acrecienta sus posibilidades, en particular, si acredita títulos. La educación le permite acceder a otros capitales que llevará al mercado de trabajo. En esta dinámica, comenta Irigoyen, los efectos se tornan perversos para el alumno: *“Las sucesivas evaluaciones tiene que acreditar el crecimiento constante. Este es el requisito de una carrera profesional. Así se producen estados de crisis personal, la explosión de la hipersimulación y la manipulación de los indicadores, el comportamiento hiperadaptado y las distintas variedades de fuga”* (Irigoyen, 2011, pág. 42).

En mi tesis tomo como supuesto que los cambios generados por las reglamentaciones vigentes introducen elementos propios del *monitoreo* en las prácticas de evaluación, lo cual implica una forma de ejercicio del poder del tipo *gubernamental*. En los conflictos surgidos se evidenciaría la presencia de formas de ejercicio de poder *disciplinario*, vinculados al modelo del examen todavía presente junto con formas de ejercicio *gubernamental* del poder.

Las instituciones educativas se convierten en espacios en los que se construye el proyecto personal, lo cual psicologiza la enseñanza. Los docentes son facilitadores del proceso en el que el alumno aprende a ser innovador, creativo, competitivo, gestor de su propio proyecto (Irigoyen, 2011). La evaluación continua, posibilita la incorporación de la práctica de la revisión como clave en la constitución del sí mismo. La evaluación adquiere así un lugar clave en la nueva comprensión de la educación.

Como consecuencia, señala Joan Bernad I García, una nueva configuración del docente aparece vinculada particularmente a conocimientos psicológicos y rasgos de personalidad,

ya que deber dirigir particularmente a cada alumno (Bernad I García, 2015). El docente motiva, acompaña, orienta al alumno pero, además, trabaja en equipo, se autoevalúa y lidera los cambios institucionales; lo que supone conocimientos y habilidades que paradójicamente no se obtienen con la formación docente tradicional: “*En definitiva, se trata de formar subjetividades comunicativas, creativas, empáticas, flexibles, polivalentes y capaces de autocorregirse y evaluarse*” (Bernad I García, 2015, pág. 157). Asimismo, se intensifica el trabajo docente, aumento de matrícula, seguimiento de problemas de aprendizaje, actividades administrativas y asistenciales son requeridas a los maestros. Por otro lado, la *aparición de una tecnoburocracia* conlleva su descalificación (Bernad I García, 2015) y las acciones propuestas implican siempre una autorreflexión sobre la propia práctica para reconocer los errores y mejorar (Merchán Iglesias, 2015).

Aparecen, entonces, nuevos procedimientos en los que docentes e instituciones deben *dar cuenta* de su actuación; se establecen esquemas y prácticas de autoevaluación para que analicen sus propias dificultades, sus errores, por qué no son eficaces. Esto, parece señalar, que los procedimientos de *autoexamen* de las instituciones y de los docentes implican una revisión de sí cercana a la técnica de la confesión; en muchos casos orientada por expertos o autoridades (Ball, 2001). Irigoyen, desde una perspectiva pesimista, señala que los docentes atrapados en esta dinámica de declive de su profesión desarrollan un *arte de callar*, frente a los cambios propuestos y, se convierten en *náufragos* en medio de un ambiente hostil que no aprecia su desempeño (Irigoyen, 2011). En el Capítulo 7 de esta tesis, presento la forma en que las docentes comprenden sus prácticas y se reconocen a sí mismas a partir de los cambios operados en el marco de las reglamentaciones vigentes sobre evaluación escolar.

He desarrollado hasta aquí la perspectiva sociológica, las categorías teóricas generales y específicas que utilicé a lo largo de mi indagación. En el próximo capítulo, abordaré la metodología empleada para llevarla adelante.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

*¿Quién hará la historia más general, más imprecisa,
más determinante también del examen, ...?
Porque en esta pobre técnica se encuentran implicados
todo un dominio de saber, todo un tipo de poder.
(Foucault, 1989, pág. 191)*

Como he señalado en la introducción y en capítulo anterior, mi objetivo es comprender cambios producidos en la evaluación de los aprendizajes a partir de la LEN N° 26.206 en la Provincia de Mendoza. Mientras, los enfoques pedagógicos describen estas modificaciones atendiendo a la relación docente-alumno, en este trabajo me propuse poner en foco las *relaciones de poder*²¹ entabladas entre maestras, niños, padres, directivos y autoridades educativas, teniendo en cuenta las reglamentaciones generadas desde la mencionada ley. Ya que, las mismas direccionan el desempeño de los diferentes sujetos intervinientes, es decir, son las *reglas de juego* con las que se encuentran a propósito de la evaluación de los aprendizajes.

Desde los estudios críticos, la escuela ha sido considerada una institución organizada en función de *relaciones de poder disciplinarias* en la medida en que los sujetos se vinculan por mecanismos de vigilancia, sanción normalizadora y examen como forma de evaluación. En las últimas tres décadas el Sistema Educativo ha sido modificado por políticas de descentralización y la introducción de medidas que promueven la autonomía de las administraciones y el control por los resultados que buscaban romper con su carácter burocrático y disciplinario.

En relación a estos cambios, Grinberg plantea la aparición de un nuevo paradigma en la educación, ya que, a partir de la Ley Federal de Educación los documentos oficiales presentan una forma particular de comprender, un modo de diferenciar lo verdadero de lo

²¹ Para ello, recupero la perspectiva foucaultiana que diferencia *relaciones de poder* de las *relaciones de dominación*. Mientras estas últimas suponen un vínculo asimétrico que limita la libertad de los participantes, las relaciones de poder están presentes en distintos vínculos intersubjetivos y estructuran las acciones de los sujetos en la medida en que las orientan y organizan. Las *relaciones de poder* hay que pensarlas no desde una perspectiva represiva, negativa, que impliquen la restricción de la libertad, sino en términos positivos, de producción de modos de acción y subjetivación de los participantes que implican también oposición y resistencia.

falso y de pensar la organización escolar que impacta en las prácticas educativas (Grinberg, 2008).

Siguiendo este planteo, me pregunté en qué medida las decisiones políticas y las reglamentaciones vinculadas a la evaluación de los aprendizajes derivadas de la LEN N° 26.206 responden a esta racionalidad y proponen otro tipo de relaciones entre docentes, alumnos, autoridades escolares y padres diferentes al modelo *disciplinario*. Para luego, indagar, en un caso particular, cómo los distintos agentes educativos se apropian de la forma de comprensión de la educación presente en los documentos oficiales; y en qué medida los conflictos surgidos en el día a día escolar se vinculan con la presencia simultánea de modos de ejercicio de poder *disciplinario* y *gubernamental*.

A partir del concepto de Ball de *puesta en acto de las políticas*, entiendo que no hay un proceso lineal de aplicación de las normas, que los textos son interpretados por directivos, docentes, alumnos y padres que deben resolver sus tensiones, sus lagunas y efectos no previstos en el día a día escolar (Miranda, 2011). Por ello, me interesó comprender los discursos y las acciones que los docentes, niños, padres, directivos y supervisora a partir de una estrategia cualitativa.

Para organizar mi investigación tuve en cuenta el concepto de *ciclo de las políticas*, a fin de comprender los distintos espacios en los que las decisiones políticas se mueven, es decir, se discuten, producen y se ejecutan. Como explicité en el Capítulo 1, la distinción entre *contexto de influencia*, *de producción* y *de la práctica*, me permite conocer la complejidad de las modificaciones en la evaluación de los aprendizajes. Por lo cual, abordo diferenciadamente estas tres instancias: las decisiones de gobierno, las reglamentaciones que derivan de ellas y la ejecución de las mismas, particularmente las vinculadas a la evaluación de los aprendizajes a partir de la LEN N° 26.206.

2.1- Diseño de la investigación

Para el diseño de mi investigación cualitativa de carácter exploratorio, tomé como punto de partida las preguntas iniciales, organizándolas en tres conjuntos que responden a los distintos *contextos de las políticas*, el de *influencia*, el de *producción* y el de *la práctica* o ejecución. Al mismo tiempo, *determiné los objetivos* y elaboré anticipaciones de sentido

específicas para precisar la metodología a utilizar en cada uno de ellos. (Ver Anexo A: Cuadro Lógico)

Anticipaciones de sentido

Anticipación de sentido inicial

A partir de la sanción de la LEN 26.206, las reformas en las reglamentaciones sobre evaluación de los aprendizajes habrían posibilitado la introducción de la *gubernamentalidad* como ejercicio del poder en las escuelas, aunque persiste la forma *disciplinaria*. Los conflictos surgidos a propósito de la evaluación de los aprendizajes entre docentes, alumnos, padres, directivos y supervisores estarían vinculados a la presencia de ambas modalidades de ejercicio del poder.

Anticipaciones de sentido derivadas:

Las fundamentaciones de la modificación de la normativa sobre evaluación en los discursos oficiales siguen un paradigma que responde a la forma de ejercicio de poder propio de la *gubernamentalidad*.

El tipo de evaluación propuesta en los documentos oficiales promueve el reemplazo del modelo de evaluación *tradicional* por uno *formativo*, cuyas características se asemejan al modelo del *monitoreo* propio de las relaciones de poder *gubernamental*.

Las reglamentaciones vigentes introducen un discurso sobre la evaluación de los aprendizajes a fin al ejercicio de poder característico de la *gubernamentalidad*, en contraposición al ejercicio del *disciplinamiento* propio del modelo escolar tradicional.

Las reglamentaciones vigentes establecen la *evaluación formativa* en reemplazo de la *tradicional*, introduciendo la forma del *monitoreo*, propia del ejercicio de poder *gubernamental* en la institución disciplinaria escolar.

Los supervisores, directivos y docentes incorporan diferenciadamente elementos del discurso oficial sobre evaluación presente en las reglamentaciones vigentes, particularmente, en situaciones de conflicto resinificándolos en tensión con *prácticas disciplinarias* y de *gubernamentalidad*.

En las prácticas evaluativas de los docentes, el reemplazo de la *evaluación tradicional* por la *evaluación formativa* permite la introducción del modelo del *monitoreo* en tensión con

el *examen*, generando la presencia de ambas formas de ejercicio de poder (*disciplinamiento y gubernamentalidad*).

Los padres interpelan a los docentes y directivos por los cambios introducidos en la evaluación de los aprendizajes, desde su comprensión vinculada al *examen* y al modo de ejercicio del poder *disciplinario*.

Los niños reflexionan sobre la evaluación de sus aprendizajes priorizando la necesidad de normas y la explicitación de criterios, aspectos propios del ejercicio *disciplinario*.

Los conflictos surgidos en la escuela a propósito de la evaluación de los aprendizajes responden a la presencia de formas propias del *examen* y del *monitoreo* vinculadas al *disciplinamiento y la gubernamentalidad*

El modo de subjetivación de los docentes cambia atendiendo a los requerimientos del *monitoreo* como modo de evaluación propio de una relación de poder *gubernamental*.

Estrategia Metodológica

La estrategia metodológica cualitativa la desarrollé en dos etapas. En la primera etapa realicé el análisis del contenido de la normativa vigente sobre evaluación de los aprendizajes. En la segunda etapa llevé a cabo el trabajo de campo en una escuela de sectores populares.

Primera etapa: análisis de contenido de la normativa vigente sobre evaluación

Para estudiar el *contexto de influencia* de las políticas, referidas a la evaluación de los aprendizajes con posterioridad da la LEN N° 26.206, identifiqué algunos términos vinculados a la llamada Nueva Gestión Pública. Esta incorpora conceptos y prácticas propias de la gestión de empresas a las decisiones políticas. Particularmente, indagué en textos de política educativa, los *tópicos* que dan cuenta de su comprensión de la educación y del lugar que le cabe a la evaluación. Por otra parte, investigué sobre el modo de comprender la evaluación desde la perspectiva pedagógica que propone el reemplazo de la *evaluación tradicional* o de control por una *formativa*. Me detuve en la relación docente – alumno y el saber que promueve este tipo de evaluación diferente al *tradicional*, vinculado al modelo del *examen*. Me pregunté en qué medida la propuesta pedagógica de la *evaluación formativa* se acerca al modelo del *monitoreo* propio de la *dinámica gubernamental* de ejercicio del poder.

En segundo lugar, analicé las reglamentaciones vigentes sobre evaluación de los aprendizajes derivadas de la LEN N° 26.206. Así, abordé el *contexto de producción de las políticas*, es decir, los textos que orientan y prescriben pautas a los distintos agentes educativos. Tomé como corpus de estudio el Acuerdo Federal N° 174/12 del Consejo Federal de Educación: *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades y su regulación*, antecedente de las reglamentaciones vigentes sobre evaluación de los aprendizajes en la Provincia de Mendoza, junto con las Resoluciones de la Dirección General de Escuelas N° 681/12 y N° 1155/16, referidas al Régimen Académico de la Educación Primaria, tal como lo indica la Libreta de Evaluación Escolar actual.

Me interesó observar el modo en el que ellas incorporan los *tópicos* propios de la discusión de las políticas, y por otro, la manera en la que dichas reglamentaciones diseñan las relaciones entre docentes, alumnos, padres, directivos y autoridades educativas en la evaluación escolar. Para ello, llevé adelante un análisis del discurso de las normativas vigentes para reconocer la forma en que plantean las relaciones posibles entre los distintos agentes educativos. A fin de identificar en qué medida rompen con el modelo *disciplinario* de ejercicio del poder y si introducen el modo propio de la *gubernamentalidad*.

Segunda etapa: trabajo de campo

En la segunda etapa, investigué el *contexto de la práctica*, es decir, lo que ocurre en una escuela a propósito de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque etnográfico. Realicé mi trabajo de campo en una institución de sectores populares para conocer la experiencia de evaluación de los aprendizajes recuperando lo que dicen docentes, niños, padres, directivos y supervisora, para comprender las acciones de los sujetos como un comportamiento subjetivamente significativo, en el que la cultura, los hechos y las normas se entrecruzan (Archenti y Piovani, 2010).

Por lo cual, mi indagación asumió un carácter etnosociológico, ya que busqué no sólo dar cuenta de un campo observado sino también mostrar formas sociales (relaciones de poder, prácticas habituales, modos particulares de subjetivarse) que podrían presentarse igualmente en múltiples contextos similares (Bertaux, 2005). La elección de un solo caso me demandó una descripción densa para proveer de base empírica fehaciente a la comprensión de la cotidianidad escolar desde la perspectiva sociológica elegida, que pone

en foco las distintas formas de ejercicio del poder *disciplinario y gubernamental* (Marradi, 2010).

2.2- Técnicas de recolección y análisis de datos

Durante el proceso de investigación utilicé distintos instrumentos atendiendo a los diferentes *contextos de las políticas* que estudié (Avelar, 2016). Presento de forma breve cómo llevé adelante la investigación mediante un método comparativo constante entre las categorías teóricas y los datos empíricos en cada uno de los *contextos de las políticas: influencia, producción y de la práctica*.

2.2.1- Lectura de documentos oficiales y textos sobre política educativa reciente e identificación de tópicos que permiten reconocer su comprensión de la educación y la evaluación

A partir de la lectura documentos de políticas educativas vinculados a la evaluación de los aprendizajes y de textos referidos a ellas, indagué sobre los *tópicos* que organizan una red conceptual desde la cual se discuten y fundamentan las decisiones de gobierno que fundamentan las reformas. Este paradigma constituye una comprensión básica, una racionalidad sobre la educación, en general, y la evaluación, en particular. Pude identificar distintos conceptos que constituyen los *tópicos* a partir de una comparación constante entre los términos que encontraba en los distintos documentos oficiales y bibliografía vinculada a ellos. También, reconocer el nuevo modelo pedagógico de evaluación: la *evaluación formativa*, que constituye la base de las propuestas de cambios en la evaluación escolar. A fin de contar con indicadores para analizar, luego, las reglamentaciones vigentes.

2.2.2- Selección del corpus de Reglamentaciones y Análisis del discurso

El proceso de reformas a partir de la LEN N° 26.206 tiene como instancia de definición de políticas el Consejo Federal de Educación (CFE), ámbito privilegiado de su concreción. Los Acuerdos Federales resultado de las deliberaciones del CFE, establecen las medidas que definen la dirección y el sentido de las políticas públicas en función de aquellos principios establecidos por la ley mencionada. Tienen un nivel de normatividad alto, en la medida que las autoridades provinciales se comprometen a implementarlos en cada una de las jurisdicciones.

Particularmente, el Acuerdo Federal Res. N° 174/12 CFE, suscripto por los ministros de educación de las provincias, *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades y su regulación*, establece una serie de medidas que apuntan a concretar los principios establecidos en la LEN N° 26.206. Esta normativa asume como eje rector la inclusión educativa, lo cual genera nuevas reglamentaciones sobre evaluación escolar a nivel jurisdiccional. De allí que lo tomé como texto de política educativa.

En la Provincia de Mendoza la Resolución N° 0681/12 DGE, que regula el *Régimen Académico* de Nivel Primario de la jurisdicción, efectiviza el mencionado acuerdo, modificando el sistema de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los alumnos. En 2016, con el cambio de gestión la DGE emitió una normativa que la modifica, Resolución N° 1155/16 en algunos de sus aspectos. De allí, que sean el marco normativo que respalda la organización de la Libreta Escolar, como señalé en el apartado anterior. Estos tres documentos se convirtieron en el corpus de mi estudio sobre el contexto de producción de las políticas, para el que llevé adelante un análisis del discurso. (Ver Anexo B: Normativa)

Para llevar adelante el estudio del *contexto de producción* de las políticas, utilicé las distinciones que a propósito del análisis del discurso político hace Irene Vasilachis (2013). Esta autora propone un *análisis sociológico lingüístico del discurso* que busca establecer recursos lingüísticos y estrategias argumentativas, para luego ponerlos en vinculación con modelos interpretativos de la sociedad, en nuestro caso sobre educación y evaluación de los aprendizajes. Es decir, “*No sólo analizar los textos en sus formas lingüísticas sino, especialmente, determinar cómo y para qué el hablante las selecciona en relación con el tipo de sociedad promueve*” (Vasilachis de Gialdino, 2013, pág. 68).

En primer lugar, indagué las descripciones, los términos con los cuales se piensa la educación y la evaluación de los aprendizajes, particularmente, qué problemas se identifican y de qué manera se resuelven. Para analizar la reglamentación vigente, me detuve en algunas *descripciones* vinculadas a la comprensión de la *educación, escuela, reformas, sujetos, responsabilidad del Estado*. Destaqué los términos claves (*nudos semánticos*) que articulan *redes conceptuales*, que luego analizo con las categorías teóricas desarrolladas en el Capítulo 1 para delinear el modelo interpretativo de educación y evaluación de los aprendizajes que suponen.

En segundo lugar, analicé en qué medida esta forma de comprensión presente en los textos de las reglamentaciones genera nuevas relaciones entre docentes, alumnos, padres, directivos y autoridades escolares en la evaluación de los aprendizajes. Si ellas responden al modelo de *examen* o de *monitoreo*. Además, identifiqué las tensiones al interior de los textos e indagué su vinculación con formas de ejercicio del poder *disciplinario* y *gubernamental*.

2.2.3- Recolección, registro y procesamiento de la información del trabajo etnográfico

A continuación, presento las técnicas de recolección de datos durante el trabajo de campo que me permitieron arribar a los resultados de mi investigación que expongo en los capítulos 5, 6 y 7.

Elección del caso, una escuela de sectores populares

Como señalé en la introducción de la tesis, las formas en la evaluación escolar propuestas por las reglamentaciones vigentes, tienen como principio la *inclusión educativa*, establecido en la LEN N° 26.206. Su objetivo es garantizar la permanencia de los niños en situación de vulnerabilidad en la escuela. De ahí, que tomé como caso a estudiar una escuela a la que asisten niños de sectores populares²² reconociendo su heterogeneidad²³.

En el marco proyecto de investigación *Dinámicas escolares complejas. Docentes, padres y niños en las escuelas primarias del Gran Mendoza (SECTYP UNCuyo 2016)* dirigido por

²²G. Benza retoma la división tripartita de clases altas, medias y populares de los trabajos clásicos de la estructura social argentina, que consideran como “proxi” los lugares asignados por la división del trabajo, es decir, las posiciones u ocupaciones en la esfera laboral. Ella agrupa las ocupaciones en función del carácter manual o no manual y del tipo y cantidad de recursos puestos en juego en el mercado laboral (capital, calificaciones, ejercicio de autoridad). Así, la clase alta está conformada por dueños y directivos de grandes y medianas empresas y funcionarios públicos de alto rango; las clases medias están compuestas por dueños de pequeñas empresas, profesionales, técnicos y empleados de rutina; finalmente los sectores populares están constituidos por trabajadores manuales calificados y no calificados (asalariados o por cuenta propia), trabajadores marginales y beneficiarios de planes sociales (Benza, 2016).

²³ Pablo Semán y Cecilia Ferraudi Curto señalan que los *sectores populares* han sido atravesados en las últimas décadas por dinámicas económicas y políticas que generan heterogeneidades y desigualdades entre sus distintos segmentos (Semán y Ferraudi Curto, 2016). Se caracterizan actualmente por: A) las ocupaciones de baja calificación, con exiguos salarios, en condiciones de precariedad laboral o desempleo. B) su ubicación, en general, en áreas periféricas de las grandes ciudades, resultados de políticas habitacionales del Estado que asignó determinadas zonas a viviendas sociales, reservando otras para sectores medios y altos. C) la falta de acceso a niveles de escolaridad universitarios cuyo correlato es la desventaja en el que se encuentran en el mercado laboral. D) la acumulación de efectos de políticas públicas vinculadas a ellos, en distintos momentos históricos, desde distintos criterios y con diferentes consecuencias; a los que se suman las formas particulares de vinculación de los dirigentes políticos con sus organizaciones. Estas condiciones generan una relación diferenciada de los distintos grupos con las autoridades locales, provinciales y nacionales provocando una experiencia diferenciada de acceso a derechos y participación ciudadana (Semán y Ferraudi Curto, 2016, pág. 152).

En la selección del caso a estudiar consideré oportuno trabajar con 7º año, para que las niñas y niños, y padres pudiesen contar con experiencias diversas de evaluación. Por otra parte, tuve en cuenta los barrios de procedencia de los niños, el nivel de ingresos de la familia tomando en cuenta la ocupación de los padres, el nivel de escolaridad de los padres y las madres. Para ello, relevé la información de los registros de 7mo. A y 7mo. B, a fin de completar los datos sobre las familias. El total de alumnos fue de 51. (Ver Anexo C: Cuadros de Datos de las Familias)

En relación a las clases sociales presentes en el 7º año considerando la ocupación del padre, un 23 % pertenece a clases medias (comerciante, empleado público, pequeño. empresario, técnico) y un 77% pertenece a clases populares (albañil, camionero, changarín, chofer, celador, empleado privado, gasista, gastronómico, metalúrgico, seguridad, vendedor). Cabe señalar que, en relación a la ocupación de las madres, un 47% son amas de casa, 27% empleadas privadas, 4% comerciantes, 6% empleadas públicas, 4% docentes 2% de celadoras, 2% enfermeras. En la escuela elegida las clases medias representan el 23 %, hay empleados públicos, pequeños comerciantes, maestros mayor de obra, contadores, enfermeros, técnicos, etc. Respecto a la ocupación de las madres, las amas de casa representan el 47%, hay un 53% de madres que trabajan fuera del hogar, las ocupaciones son empleadas privadas (estimamos que son empleadas domésticas en su mayoría), empleadas públicas, comerciantes, docentes, celadoras, etc.

En relación al nivel de escolaridad alcanzado por los padres de 7mo de la escuela elegida un 6% no concluyó el nivel primario, un 10% terminó el nivel primario, un 29% no concluyó el nivel secundario, un 18% terminó el nivel secundario, un 19% no concluyó el nivel terciario o Superior y un 6% terminó el nivel terciario u superior y de un 12% no se disponen datos. Los mayores porcentajes se concentran en secundaria incompleta, secundaria completa y nivel superior incompleto.

Un 2% de las madres no completó el nivel primario, un 6% terminó el nivel primario, un 25% no terminó el nivel secundario y un 31% completó el nivel secundario, un 18% no terminó el nivel superior, un 4% completó el nivel superior y de un 2% no se disponen datos. Los mayores porcentajes se ubican en secundaria incompleta, secundaria completa y nivel superior incompleto.

En síntesis, el grupo elegido se caracteriza por la presencia de clases populares con la participación de clases medias. Entiendo, que las medidas de gobierno dirigidas a la

inclusión educativa de los sectores populares podrían generar la emergencia de diferentes conflictos dada la heterogeneidad de las familias de los niños que asisten a la institución elegida.

Para conocer lo que ocurre en la escuela a propósito de la evaluación de los aprendizajes, desde un enfoque etnográfico consideré fundamental relevar datos de lo que ocurre en la institución con tres técnicas principalmente, *observación participante*, *entrevistas* y *encuentros etnográficos*. Estas técnicas me permitieron recoger el material empírico que posteriormente procesé, codifiqué y analicé a fin de comprender lo que cada uno de los agentes educativos hace cotidianamente y desde que perspectiva lo justifica (Yuni y Urbano, 2005).

Observaciones, su registro en las Notas de campo

En la investigación etnosociológica necesita una observación sistemática, del relato de las de prácticas y de la revisión de fuentes documentales (Bertaux, 2005). En el trabajo de campo busque coordinar estas técnicas de modo que cuando observara no fuera considerada un ser extraño, cuando entrevistara no fuese una encuestadora anónima y distante, y cuando revisara o pidiese información no fuese tenida por indiscreta o controladora. Me pareció fundamental para la obtención de información confiable y válida que mi actividad en la escuela estuviese centrada en las entrevistas y no en la observación, que puede ser interpretada como vigilancia. Estimé importante centrar mi trabajo de campo en los dichos de los distintos agentes educativos, a fin de poner en valor su palabra.

Para ello, me presente de manera sencilla como docente de la universidad que realizaba un estudio de posgrado y para ello buscaba información que sirviese para la formación de los futuros docentes; por lo cual, requería de entrevistas a maestras, directivos, padres, niños y supervisora sobre la evaluación de los aprendizajes. Siempre señalé que se mantendría la confidencialidad sobre la identidad de la escuela y los entrevistados. Las observaciones y la lectura de documentación se vincularon a mi tarea de llevarlas adelante. Por ejemplo, la lectura del PEI Proyecto Educativo de la Institución me facilitó la realización de las distintas guías para las entrevistas. Por otro lado, las conversaciones en la sala de maestros con las docentes y eventualmente con la secretaria o con los y las celadoras me permitieron conocer y poner atención a distintas situaciones sobre las cuales preguntaba en las entrevistas. Cabe destacar, la amabilidad de la directora y la vicedirectora, el interés de la

supervisora, que junto con la atención que me brindaron las docentes y el buen trato de los y las celadoras me posibilitaron realizar mi trabajo de campo en un clima de cordialidad.

A partir de mes de octubre de 2017 visité la escuela con la finalidad de acordar los momentos de las entrevistas con las distintas docentes y la directora, coordinar las entrevistas grupales con los padres y los encuentros con los niños. Tomé esta actividad como eje de observaciones y, también, como primer motivo de conversación con los distintos agentes educativos. A fin de generar un clima que me permitiese lograr un diálogo abierto, una relación distendida en las entrevistas (Cannel y Kahn, 1975). Visité la escuela hasta el mes de diciembre como consta en las Notas de campo. Conversé con celadores, padres que eventualmente estaban en la institución, presencié el acto del día del celador, y asistí a un Festival organizado por la escuela. Si bien el edificio de la escuela no es nuevo, y tiene un gran uso porque en turno vespertino funciona un CENS, estaba cuidado y limpio. Las relaciones entre docentes, niños, directivos, padres, celadores eran de amabilidad, no escuché gritos, no hubo situaciones de tensión. El buen trato, el cumplimiento de horarios, y la realización de tareas mostraban una escuela tranquila, que todos apreciaban. Muchas de las docentes llevaban largo tiempo trabajando en la institución, algunas vivían en barrios aledaños, otras habían llevado sus hijos a la institución. Esto da cuenta a mi entender de un clima de confianza y aprecio por la institución.

Por otra parte, entiendo que docentes, padres, niños, directivos y la supervisora valoraron que les pidiera su opinión, porque advertí que esperan ser escuchados. Lo cual evidencia que su experiencia y su palabra no son siempre valoradas. Las observaciones me permitieron familiarizarme con el día a día escolar, y comprender mejor de lo que decían los entrevistados. De ello, tomé notas que están sistematizadas por fechas en el documento *Notas de campo*. (Ver Anexo D: Notas de campo)

Entrevistas individuales en profundidad a docentes, directivos y supervisora

Durante mi presencia en la institución, llevé adelante distintas entrevistas; unas individuales y en profundidad a las docentes, equipo directivo y supervisora, otras grupales a los padres. En todos los casos utilicé un grabador para dejar registrarlas aclarando su carácter anónimo.

Para realizar las entrevistas, conversé con la directora informalmente y ella me sugirió que además de las docentes de 7º año entrevistara a la docente MATE (Maestra de Apoyo a las

Trayectorias Escolares). En un primer momento, conversaba informalmente con el futuro entrevistado para coordinar un horario de encuentro y anticipaba la problemática de la evaluación como eje de la conversación posterior. Para su realización, confeccioné una *guía de ítems* que presentaba en el momento del encuentro para que los distintos agentes educativos dieran sus opiniones y organizaran sus categorizaciones, a fin de no introducir mis criterios personales. Las entrevistas individuales fueron cara a cara, abiertas, a partir de una guía de temas; lo cual posibilitó, entiendo, respuestas meditadas y sinceras de las entrevistadas.

Realicé las entrevistas a las docentes durante dos meses, entre el 20 de octubre y el 11 diciembre de 2017, no tuve inconvenientes; salvo en algunos casos para acordar el momento, ya que, ellas no siempre contaban con 40 minutos para conversar con tranquilidad. Las maestras accedieron a ser entrevistadas, argumentaron reflexivamente los ítems planteados y dieron cuenta de sus opiniones abiertamente. No advertí que quisieran ocultar problemas, aunque, cuando les hablaba de *conflictos* notaba en ellas extrañeza. Es por eso, que comencé a hablar de dificultades, problemas y formas de resolverlos. Entrevisté a todas las docentes de 7° A y B, y la docente MATE, nueve en total. Utilicé para las entrevistas distintos instrumentos, una planilla con temas para los docentes de Áreas que denominaré comunes como Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática, y otra para las áreas especiales Plástica, Música, Ed. Física e Inglés (Cannel y Kahn, 1975). También elaboré una particular para la Docente MATE (Maestra de Apoyo a las Trayectorias Escolares). En todas las entrevistas indagaba por la forma en que evalúan, el modo en como resuelven dificultades, si con las reglamentaciones vigentes han provocado cambios en su actuación y su vinculación con autoridades y otros organismos del Estado. El hilo conductor de estas guías fue la distinción pedagógica *entre evaluación tradicional y formativa*, eje de las modificaciones en las reglamentaciones, estos *conceptos sensibilizadores*²⁵ me permitieron establecer una comunicación que dio lugar a la explicitación de sus propias posiciones, lo que me facilitó la codificación posterior. (Ver Anexo E: Instrumentos para la recolección de información)

Las entrevistas a la directora y la vicedirectora las realicé por separado, en octubre a la primera y en noviembre a la segunda. Fui recibida amablemente por ambas, el diálogo fue

25 S. Bruyn distingue entre *conceptos concretos* y *sensibilizadores*. Los primeros derivan de la cultura estudiada y los últimos son elaborados y utilizados por los científicos para precisar objetos y ámbitos sociales. Además, posibilitan la precisión en el uso de los términos con los que se estudian los fenómenos sociales (Bruyn, 1972, pág. 64)

fluido y el tema estuvo centrado en la evaluación que llevan a cabo en la institución. Si bien, ambas tienen antigüedad docente (más de 15 años), no tienen mucho tiempo en la escuela. A pesar de tener poco tiempo en cargos de gestión en la institución (2 años), demostraban seguridad en sus afirmaciones. La directora siempre muy calma, se veía cómoda en la escuela y en el cargo, no hizo referencia a problemáticas sociales conflictivas. La vicedirectora, más intempestiva en sus dichos, destacaba la realidad social conflictiva de la comunidad educativa. En ambos casos utilicé la misma guía de temas.

Entrevisté a la supervisora en el mes de diciembre. Me pareció importante hacerlo después de terminar las entrevistas en la escuela, ya que estas me daban más elementos de la vida cotidiana para preguntar su opinión sobre la evaluación. En la sede de la supervisión, pudimos conversar alrededor de una hora. El intercambio fue fluido y amable. Se la veía muy segura en su función, sobre todo en los aspectos pedagógicos sobre los conversamos.

Entrevistas grupales a los padres

A fines del mes de noviembre de 2017 realicé las entrevistas a los padres de forma grupal. Para ello, coordiné con la docente responsable de cada curso invitar a los papás a una reunión para conversar sobre el tema de evaluación. El horario propuesto fue el de comienzo de clases en cada turno, para lograr la mayor asistencia, según la experiencia de las maestras. Las docentes señalaron que eran pocos los papás que se acercan a hablar cuando se los cita, no eran muy optimistas en la participación. Con un par de días de anticipación, cada docente entregó a los niños las invitaciones para la reunión de padres. Realicé dos reuniones, una por cada grado. En la división B, en la reunión sólo tuve dos mamás, por lo que, en el transcurso de la semana siguiente entrevisté en la calle a otras tres. El diálogo fue por supuesto mucho más breve. En la división A, en la reunión tuve cuatro mamás y dos papás; fue muy interesante porque podían intercambiar desde distintas experiencias. En este último grupo, las mamás habían tenido otros chicos que ya han dejado la escuela. Les presenté una lista de temas dividida en tres ítems para contestar. Atendía a tipo de evaluación y posibles conflictos, a la experiencia escolar propia y de sus hijos, y a las formas de evaluación y clasificación. Consideré suficiente la opinión de 10 padres, porque me permitían conocer diferentes posturas frente a la evaluación.

Si bien, a los padres no les pregunté ningún dato personal, pude reconocer que su nivel de escolaridad era bajo; ya que, la mayoría de los entrevistados no hablaban de experiencias propias en el nivel medio, sino de sus otros hijos, por ejemplo. Si bien, según los datos de

registro, hay algunos padres con escolaridad terciaria completa no advertí que estuviesen entre los informantes. En las entrevistas, también, pude observar que el ingreso al secundario y el futuro desempeño de sus hijos es una inquietud muy importante y, terminar dicho ciclo un logro familiar. En general, estaban conformes con el aprendizaje de sus hijos, pero comparado con el suyo (nivel primario), lo consideraban insuficiente.

Todas las entrevistas fueron grabadas, y posteriormente realicé su transcripción, obteniendo un documento por cada una de ellas, dieciséis en total (9 docentes, 2 directivos, 1 supervisora, 4 de padres). Esto me permitió su procesamiento por medio del programa Atlas ti, a partir del cual obtuve las *matrices de datos* en las que organicé a información obtenida.

“Encuentros etnográficos” con niños

Para esta parte del trabajo de campo, diseñe una estrategia que me permitiese conocer las opiniones y respuestas de los niños frente la evaluación de sus aprendizajes. De esta manera, poner en valor no solo sus opiniones sino también, su capacidad para intervenir activamente en el proceso de evaluación (Milstein, 2011). Me propuse llevar adelante *encuentros etnográficos*²⁶, generar un proceso de *reflexividad* sobre la práctica de los propios niños y niñas, de modo que en sus expresiones pudiera advertir las opiniones sobre lo que ocurre en el día a día escolar, a partir de la discusión de *dilemas ficticios* (Aguareles, 1994, pág. 46). Para ello consulté a las docentes sobre situaciones conflictivas que se hubiesen dado en distintos grupos. La discusión de dilemas posibilita la explicitación de las concepciones de los participantes en función de las decisiones a tomar (Macchiarola, 2003). Lo cual la convierte en una técnica potente para el trabajo etnográfico con niños. (Ver Anexo F: Material para los encuentros etnográficos)

Los encuentros se realizaron durante la segunda quincena de noviembre de 2017. Previamente, les comuniqué a los distintos grupos la propuesta de relevar su opinión y la confidencialidad respecto a sus respuestas. También, les informé sobre el hecho de que los padres fueron entrevistados por el mismo motivo y conocían que se realizaría la actividad. Al comienzo del encuentro dividí el grado en grupos al azar por colores y luego, entregué

²⁶ Diana Milstein junto con otros investigadores consideran que la etnografía es producto de la interacción. Por ello, y en particular, cuando se trata de conocer la perspectiva de niños y adolescentes es importante que se desarrolle una práctica particular; en ella cual se debe verificar una dinámica de covalencia, es decir, una interacción en la que etnógrafo y sus interlocutores puedan reflexionar sobre los sentidos que estos últimos dan a sus acciones en un diálogo franco en el marco de intercambio participativo (Milstein, 2011, pág. 17). Estos *encuentros etnográficos* posibilitarían un desarrollo mejor de los modos de comprensión de ambos, el etnógrafo y sus interlocutores.

una hoja con un dilema distinto a cada uno. Cada narración presentaba una situación en la que un niño debía tomar una decisión vinculada a diferentes temas: condiciones sociales y su influencia en el aprendizaje, competencia por la bandera/amistad, operativo Aprender/ diversidad de escuelas, copiarse o saber/buenas notas, evaluación de resultados/evaluación de procesos. En uno de los grupos la asistencia fue de 17 alumnos sobre 25 del total, en el segundo grupo de 23 sobre 24. Durante el encuentro estuvieron presentes las maestras de grado. El clima fue distendido. Aunque pedí las respuestas por escrito, grabé la puesta en común para recabar algunas expresiones de los niños, ya que las historias eran distintas. Para este momento contamos solo con unos 20 minutos, por lo que, en general, los chicos y las chicas leyeron sus respuestas e hicieron sólo algunos comentarios. Si bien, no se explayan en argumentaciones, pude identificar ideas y valoraciones que muestran su perspectiva respecto a la forma en cómo son evaluados y entrever algunas de sus prácticas. Con posterioridad, transcribí los audios de ambos momentos y obtuve dos documentos.

Procesamiento y organización de información obtenida en trabajo etnográfico

Para Yuni y Urbano, el análisis cualitativo del trabajo etnográfico requiere de la codificación de la información, su exposición y presentación a fin de contar con un material organizado para la elaboración de conclusiones y verificación de marco teórico (Yuni y Urbano, 2005).

Una vez obtenidos los documentos con la transcripción de las entrevistas individuales y grupales, procedí a su codificación mediante el procesador Atlas ti. Para ello, organicé primeramente un cuadro con variables e indicadores vinculados a la distinción pedagógica, *evaluación tradicional y evaluación formativa* que tomé como hilo conductor, en los ítems propuestos para la realización de las entrevistas individuales, tomándolos como de los conceptos sensibilizadores (Bruyn, 1972). Estos conceptos me sirvieron de base para el plan de selección de información con el que codifique los textos (Yuni y Urbano, 2005). (Ver Anexo G: Cuadro sobre variables e indicadores para codificación de entrevistas)

Por otra parte, seleccioné párrafos en los que codifiqué conflictos emergentes a los que se referían recurrentemente docentes, directivos, padres y supervisora. También, tomé en cuenta la opinión que maestras, directora, vicedirectora, padres y supervisora tenían unos de los otros, y de la opinión de docentes y autoridades escolares sobre las medidas del gobierno escolar y la acción de otras instituciones del Estado como la OAL (Órgano

Administrativo Local), DOAITE (Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares) u organizaciones sociales.

A partir de este proceso de codificación construí cuatro matrices de datos, uno para cada unidad de análisis, docentes, directivos, padres, supervisora en las que recuperé las citas de las entrevistas mediante el código asignado gracias al procesamiento por Atlas ti. Dada la cantidad de información contenida en estas matrices, redacté un documento que recuperara las citas más importantes de cada grupo de entrevistados en vistas a responder a las preguntas iniciales de la investigación etnográfica para alcanzar los objetivos propuestos, teniendo en cuenta las anticipaciones de sentido planteadas.

Estos documentos con los primeros resultados de análisis sirvieron de base para la redacción de los capítulos 5, 6 y 7 de la presente tesis. La correspondencia entre estos elementos (preguntas, objetivos, anticipaciones de sentido) y las variables e indicadores puede apreciarse en el cuadro sobre el estudio de caso (Ver Anexo A: Cuadro Lógico). Por otra parte, puede advertirse, también, las categorías teóricas con las que fueron analizados con posterioridad.

Respecto al material recogido en los *encuentros etnográficos*, trabajé sobre el documento transcripto de la puesta en común realizada por los niños y elaboré las conclusiones siguiendo la temática planteada a ambos grupos. A fin de obtener una opinión sistematizada por temas referidos a la evaluación de los aprendizajes y a las acciones de docentes y padres.

En los próximos capítulos, presento los resultados de la investigación que busca comprender un momento, al menos, de la *historia* de la *pobre técnica* de la evaluación escolar, como señala el epígrafe. En el Capítulo 3, me refiero al *contexto de influencia* de las políticas, a partir de la identificación de tópicos de los debates académicos y políticos sobre la educación y evaluación. En el Capítulo 4, presento el estudio sobre los textos de las políticas (*contexto de producción*), es decir, la normativa vigente en la Provincia de Mendoza sobre evaluación. En los Capítulos 5, 6, y 7 presento *contexto de la práctica*, a partir del estudio de caso. Me detengo entonces, en la *puesta en acto* de las políticas sobre evaluación escolar. Primero, en cómo las docentes, los niños, los padres, directivos y supervisora comprenden sus prácticas de evaluación. Luego, identifico los conflictos emergentes en esas prácticas a los que refieren los distintos agentes educativos.

Finalmente, me planteo cómo las docentes comprenden particularmente sus prácticas frente a las nuevas demandas planteadas por los documentos oficiales.

En la presentación de cada capítulo, indico las preguntas de investigación que abordo allí. En el apartado final, tematizo en qué medida la trama de las relaciones de poder promovidas por las reglamentaciones y las entabladas entre docentes, niños, directivos, padres y supervisora responden al modo de ejercicio de poder *gubernamental* o al *disciplinario*. Asimismo, recupero las anticipaciones de sentido tenidas en cuenta en cada caso. Para el seguimiento del trabajo sugiero al lector tenga en cuenta el Cuadro Lógico del Anexo A, en el que se consignan preguntas, objetivos, anticipaciones de sentido, indicadores o indicios y variables, diferenciadas por capítulo. Junto con los conceptos utilizados para su análisis.

CAPÍTULO 3: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: TÓPICOS DE LOS DISCURSOS, LA EMERGENCIA DE UNA *RACIONALIDAD*

*Se trata más bien de una incitación a los discursos,
regulada y polimorfa.
(Foucault, 2002, pág. 37)*

Cada vez se habla más de educación y también de evaluación. En informativos, programas políticos o de interés general, en la radio, en la televisión y en los periódicos el tema de la educación se presenta desde la expectativa del cambio. Se deben mejorar los resultados, *se debe cambiar lo que se enseña, cómo se enseña, quien lo hace*. Estos temas aparecen y reaparecen. El inicio de clases, la exposición de los resultados del Operativo Aprender, del Operativo Enseñar²⁷, el lugar que ocupa la Argentina en ranking internacionales, la agresión a un niño o a un docente, las condiciones del edificio escolar, entre otros son los motivos de las opiniones, los debates y las confrontaciones. Quienes hablan son expertos, políticos y funcionarios, pero también, periodistas con poca formación, padres y algún estudiante desde el sentido común.

La educación es hablada, conversada, debatida y opinada. En este *gran* tema, ineludible para el Estado y la sociedad, la evaluación ha ido ganando un lugar protagónico. Las evaluaciones internacionales, los períodos de compensación de diciembre, de febrero, el Operativo Aprender y la posible evaluación de los docentes se convierten en la ocasión para hablar, discutir, proponer cómo se evalúa, qué, quién y cómo lo hace, hizo, o hará. El problema de la educación en la sociedad y la acción del Estado constituyen uno de los ejes de debate político actual. En medio de todo lo que se dice, critica, debate y propone sobre educación, entiendo que emerge una *racionalidad*, una nueva manera de problematizar la educación presente en los distintos discursos oficiales, mediáticos y de distintos especialistas posible de identificar en la normativa vigente sobre la evaluación escolar.

El epígrafe elegido da cuenta de la necesidad de *decir*, y volver *a decir* la educación. Esta *incitación a hablar de educación* se vincula a la necesidad de reconfigurar su sentido como

²⁷ El Operativo Aprender y el Operativo Enseñar son evaluaciones estandarizadas implementadas a partir de la última gestión del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, para el Nivel Primario y Secundario y los institutos de formación docente respectivamente.

política pública (Monarca, 2015). En esta línea, Magdalena Cafiero señala que se construyen nuevas *matrices discursivas*, que en tanto racionalidades políticas legitiman prácticas específicas en las escuelas (Cafiero, 2005). Héctor Monarca, precisa que en las últimas tres décadas se ha instalado una *compresión básica*, una *racionalidad* para fundamentar la intervención del Estado en la sociedad a través de la educación, reconocida como derecho, pero entendida como un recurso que se debe gestionar individualmente para propio beneficio (Monarca, 2015).

La forma de problematizar la educación, los términos con los que se debate a nivel académico, pero también político, es lo que denomino siguiendo a S. Ball *contexto de influencia de las políticas*. En este capítulo, pretendo responder a las preguntas iniciales: ¿Cuáles fueron los discursos oficiales que acompañaron las reformas implementadas? ¿A qué paradigma teórico responden? A partir de distintas lecturas sobre políticas educativas recientes, pude identificar algunos de los *tópicos* presentes en los debates contemporáneos sobre educación (3.1) que junto con una nueva propuesta pedagógica de evaluación de los aprendizajes (3.2) generan desde mi perspectiva un particular *modo de entender*, una *racionalidad* para comprender el día a día escolar, en el que la evaluación es resignificada. En el último apartado (3.3), me pregunto en qué medida este modo de comprensión, esta racionalidad, se vincula con el modo de ejercicio del poder propio de la *gubernamentalidad*. También, indago en qué medida esta racionalidad introduce una propuesta de evaluación vinculada al *monitoreo*, a fin al ejercicio de poder *gubernamentalidad*, rompiendo con el *disciplinamiento*. (Ver Anexo A: Cuadro lógico)

3.1- Discursos políticos sobre educación: los tópicos que los organizan

En nuestro país, la reforma educativa de los 90 estuvo marcada por dos factores. La cercanía de la Dictadura finalizada en 1983, que compelió a reforzar los valores y principios democráticos como parte de la educación en la Argentina, indujo a plantear la necesidad de revisar las prácticas escolares, atravesadas por el ejercicio del autoritarismo (Cullen, 1996). Asimismo, esta demanda de democratización de la vida se superpuso con el segundo factor, la reforma del Estado que promovían organismos internacionales y sectores nacionales que entendían que debía reducirse el gasto público y, que el Estado debía ser más eficiente en la prestación de servicios, particularmente, el educativo. La necesidad de transformar la escuela y un Sistema Educativo burocrático y disciplinario, se entremezcló con demandas de reconfiguración del Estado y su vinculación con la sociedad argentina. Así, las políticas educativas desencadenadas por la Ley Federal de Educación

(1996) se llevaron adelante en el marco de la reforma del Estado durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1999). La descentralización de los servicios educativos, la reconfiguración de la relación Nación-Provincias, la autonomización de la toma de decisiones (el énfasis en el proyecto institucional, por ejemplo), impactaron en la vieja organización burocrática del Sistema Educativo (Tenti Fanfani, 2004). En este contexto, las políticas y los modos de intervención del Estado asumieron términos y modelos vinculados a la gestión, a la eficiencia de las escuelas y a una nueva profesionalización docente. También, se establecieron sistemas de evaluación nacional (Grinberg, 2008).

En el nuevo milenio, en un contexto de pauperización y creciente desigualdad social, las medidas gubernamentales pusieron el acento en la educación como respuesta política doblemente legítima, ya que se ofrece como un camino para romper la desigualdad y, también, convalida otras decisiones gubernamentales que buscan aminorarla. A partir de la Ley de Educación Nacional (2006), se reinstala la centralidad del Estado desde la expectativa de atender a las desigualdades sociales, particularmente desde la educación. La obligatoriedad del nivel inicial y del secundario, promueven la permanencia en las instituciones, se pretende que los sectores menos favorecidos encuentren una oportunidad. Adquiere importancia el concepto de *inclusión educativa* y el Estado reafirma su rol de garante del derecho a la educación (Miranda, 2009). La extensión de la obligatoriedad escolar se combina con su conversión en condición para el acceso a programas sociales: a la Asignación Universal por Hijo, al programa Progresar, por ejemplo, o a beneficios particulares como acceso a un comedor diariamente, la posibilidad de contar con una netbook, entre otros. Las medidas del gobierno nacional que apuntan a resolver cuestiones sociales u económicas, se vinculan a la permanencia en el Sistema Educativo modificando el escenario y las actividades escolares (Gluz, 2016).

A partir de la LEN N° 26.206, el Estado Nacional se reposiciona discursivamente desde esta función del garante del derecho constitucional de enseñar y aprender. Juan Suasnabar señala que se producen una serie de rupturas con el período anterior, porque se promueven desde el Ministerio de Educación políticas dirigidas a las escuelas, en donde el Estado Nacional refuerza su centralidad redefiniendo su descentralidad (Suasnabar, 2012). Un

Estado Nacional presente en cada escuela, con un impacto visible, material e interpelante de políticas jurisdiccionales de aspecto curricular y de uso de nuevas tecnologías²⁸.

Pese a las diferencias señaladas entre los distintos períodos posteriores a cada una de las leyes mencionadas, entiendo, que en los debates educativos se ha instalado una *racionalidad*, a partir de una red conceptual que permite analizar problemas educativos y darles respuesta. Esta *racionalidad* que proyecta y promueve una manera de comprender el lugar del Estado, como regulador y garante del ejercicio del derecho a la educación, estaría vinculada a la permanencia de equipos técnicos, a la incidencia de organismos internacionales y las discusiones académicas (Braslavsky y Cosse, 2006).

Términos como *regulación, educación como derecho, escuela como eje de cambios, escuelas efectivas, calidad de la educación, gestión de la calidad, evaluación, inclusión evaluativa, liderazgo directivo y responsabilidad de los docentes* aparecen a propósito de justificar cambios y propuestas que impactan en el Sistema Educativo argentino (Miranda, 2009). Aunque no todos tienen un origen pedagógico, con ellos se entreteje una red conceptual, una forma de interpretar los problemas y diseñar las propuestas de las políticas educativas. Por otro lado, también, esta *racionalidad* ha permeado los discursos de los medios de comunicación, para instalar una nueva comprensión de la educación y redefinir el lugar de la evaluación, como señalé en los párrafos iniciales de este capítulo.

A continuación, retomo algunos de estos términos para dar cuenta de esta *racionalidad* acerca de la educación como forma de intervención del Estado en la sociedad y el lugar que ocupa la evaluación en esta perspectiva. Es decir, explico algunos nudos de la nueva red conceptual desde la que se comprende la educación y el lugar que le cabe a la evaluación de los aprendizajes. De esta manera, presento el *contexto de influencia de las políticas*, centrándome en los *tópicos* discursivos desde los cuales se diseñan las políticas educativas, particularmente, las vinculadas a la evaluación.

a) Estado como regulador de la educación

Las iniciativas, las propuestas y las políticas de gobierno sobre educación ponen de manifiesto una determinada modalidad de intervención del Estado en este ámbito. A partir de la reforma educativa de los años 90 en nuestro país, esta modalidad fue definida como

²⁸ En ese sentido, aparecen ejemplos como, los ‘procesos NAP’, de identificación de Núcleos de Aprendizaje Prioritario en diferentes áreas del Curriculum, que fijaron pautas mínimas para los aprendizajes en todo el país; también, el programa Conectar Igualdad, que con la entrega de netbook a estudiantes de escuelas secundarias, y equipos a las escuelas buscaba romper con la desigualdad de acceso a medios tecnológicos.

regulación (Miranda, 2009). El concepto de *regulación*,²⁹ supone una comprensión de aquello sobre lo que se interviene, la educación en este caso, desde el modelo del mercado. Apunta a garantizar las elecciones individuales, de modo de flexibilizar estructuras burocráticas que imponen decisiones a los sujetos. El Estado ya no actúa directamente, sino que reconociendo la complejidad del campo educativo, establece reglas que permiten ordenar, direccionar, evaluar lo que realizan los distintos agentes. La *regulación* es una modalidad de intervención que extiende el modelo del mercado a distintos ámbitos en los que el Estado está presente, organizando las relaciones entre proveedores y usuarios. En educación promueve la elección de centro como presión social, el culto a la excelencia, el liderazgo directivo y la articulación con el mercado de trabajo.

b) Educación como derecho y la calidad educativa

La definición de la educación como derecho y el rol del Estado como garante del acceso a la calidad se presenta, por ejemplo, en el documento: *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina*, de la OREALC UNESCO (2007), suscrito por nuestro país³⁰. El mismo impulsa la mejora en la calidad educativa desde el concepto de educación como un *bien público* y como *derecho de todos*, que debe ser garantizado por los Estados. La *calidad educativa* se define desde cinco principios: a) la *relevancia* de los aprendizajes; b) la *pertinencia* de la oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza; c) la *equidad*, acceder a apoyos para aprender en los distintos; d) la *eficacia* y e) la *eficiencia*. La primera *implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, mientras que la Eficiencia se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada*” (Blanco, 2008, pág. 11). Si bien se presenta una definición amplia la eficacia y la eficiencia son identificadas a partir del logro de los objetivos propuestos. Particularmente, con la evaluación de los aprendizajes estandarizada³¹.

²⁹ Ley de Educación Nacional N° 26.206, Artículo 1° *La presente ley regula el ejercicio del derecho a enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforma con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17,18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.*

³⁰ Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago de Chile).

³¹ El Instituto para la Evaluación de los Aprendizajes OREALC. UNESCO AL, es un organismo creado con este motivo.

c) La escuela como eje de los cambios

Uno de los ejes de la transformación educativa operada por la Ley Federal de Educación (1996) fue la *descentralización* de las instituciones educativas, su traspaso de la esfera nacional a la provincial. Así, se puso en cuestión, particularmente, el modelo burocrático del Sistema Educativo, visto como un obstáculo porque los agentes educativos de distintos niveles estaban más pendientes de lo requerido por la autoridad nacional que los supervisaba (Tenti Fanfani, 2004). El eje del cambio se colocó en la institución educativa, la escuela como el lugar de transformación (Pinkasz, 2015). Se tomó la *proximidad*, como clave para impulsar reformas, promoviendo que las familias demanden directamente a las instituciones por la calidad, a fin de que las comunidades controlen los servicios educativos. Asimismo, las propuestas de transformación educativa centradas en la escuela³² que se impulsaron desde el Ministerio de Educación de la Nación pretenden que los equipos directivos y los docentes se comprometan y gestionen los recursos para lograr una *escuela eficaz* (Pinkasz, 2015).

d) Escuelas eficaces

A fines de los años 80, surgen los movimientos de Escuelas Eficaces y de Mejora de la Escuela³³, que ponen el acento en el análisis institucional como claves para la calidad educativa. Desde el primero se identificaron rasgos vinculados los logros de los alumnos: al liderazgo directivo, la evaluación, la utilización del tiempo, las expectativas, el orden, la autonomía y la experiencia. El segundo promovió experiencias innovadoras que generaran mejores aprendizajes en los alumnos. En las escuelas potenció el trabajo en equipo, el liderazgo directivo, el diseño del PEI, Proyecto Educativo Institucional contextualizado (Aguerrondo, 2008).

El movimiento de Escuelas Eficaces surge de la necesidad de dar cuenta de los factores que hacen que una escuela incida en el aprendizaje de sus alumnos. Una *escuela eficaz*

³² A nivel nacional, por ejemplo, los programas Plan Social Educativo, Escuela Nueva, Proyectos Innovadores PRODYMES, Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), entre otros.

³³ Inés Aguerrondo da cuenta que en América Latina, la centralidad de la escuela como eje de los cambios, tiene una tradición de varias décadas. Se llevó adelante desde diferentes estrategias de gobierno, que hoy están presentes en las escuelas (Aguerrondo, 2008). En la década del 70 se puso el acento, en el reconocimiento de las carencias de los alumnos, a través de comedores, entrega de útiles, ropa, etc. También, se apuntó a la capacitación docente para atender los problemas de aprendizaje, pero no se cuestionó el sistema educativo en cuanto tal. Posteriormente, desde las nuevas corrientes pedagógicas se atendió identificar los problemas de aprendizajes de los alumnos, y a su tratamiento con gabinetes psicopedagógicos, maestras recuperadoras, grados de nivelación. Estas políticas compensatorias no alcanzaron para equilibrar las desigualdades, precisamente porque tuvieron como centro, la unidad de análisis era el individuo, el alumno en tanto carente (Aguerrondo, 2008).

posibilita un plus, un valor añadido a la historia socio cultural del niño, mayor de lo que sería teniendo en cuenta sólo su situación familiar, atendiendo a las diferencias individuales (Blanco, 2008). Las *escuelas eficaces* son aquellas que logran mejores resultados, pese al contexto en el que desenvuelven su actividad (Merchán Iglesias, 2015). Desde esta perspectiva técnica se pone el acento en los métodos para lograr mejor rendimiento de los alumnos, lo que reduce los problemas de aprendizaje a métodos de enseñanza y competencia profesional, a definir *buenas prácticas* (Merchán Iglesias, 2015)³⁴. Los docentes deben emprender estas *buenas prácticas* para que los niños logren los aprendizajes esperados con independencia del contexto. También, aparecen propuestas de autoevaluación de las instituciones como estrategias de mejora. Se debe mejorar siempre y la acción recae en la institución y sus miembros.

e) Sistemas de Evaluación (externa e interna) y estándares

En paralelo con las decisiones de descentralización, también tuvieron lugar aquellas que pusieron el acento en la función productiva de la educación. Surgió la necesidad de contar con *estándares de aprendizajes* que establecieran los logros académicos. La *evaluación educativa* aparece como la llave que destraba la rigidez institucional al interpelar a la escuela, en general, y a los docentes, en particular, por los resultados obtenidos frente a los esperados según los estándares establecidos. A nivel nacional y en coordinación con las jurisdicciones provinciales, se establece un *Sistema de Evaluación Nacional* que organiza la evaluación periódica, sistemática, de los aprendizajes de los alumnos y sistematiza la información para direccionar las políticas educativas³⁵.

³⁴ Comenta Javier Merchán Iglesias, desde el campo de la industria se incorporó a los planteos sobre políticas educativas, el modelo de Sistema de Gestión de la Calidad, basados en la autoevaluación, que partiendo de un diagnóstico, fijando objetivos y planes despliega un círculo de la calidad (Merchán Iglesias, 2015). Esto condujo a comprender la evaluación de los resultados como clave para la mejora de la educación, de la mano de la responsabilización de los agentes educativos inmediatos, que tienen que motorizar *buenas prácticas* para incidir en el aprendizaje, a fin de contrarrestar las desigualdades sociales.

³⁵ En la Argentina la Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, y en nuestra provincia la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa han llevado adelante los Operativos Nacionales de Evaluación, con evaluaciones estandarizadas de los alumnos de nivel primario y secundario, amparados en el art. de la Ley de Educación Nacional. A partir del año 2016 se lleva adelante el Operativo Aprender, que es una evaluación estandarizada de carácter censal para todos los alumnos de 6º año de primaria y 5º año de secundaria. Su implementación conlleva una serie de acciones que pretenden medir los logros de los alumnos independientemente de su contexto cultural y social. Se busca el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, responsabilidad de los docentes y la institución para lograr la calidad educativa esperada. LEN N° 26.206 Capítulo III Información y Evaluación del Sistema Educativo Argentino.

f) La función directiva como gestión

Silvia Ginberg (2008) abordó los discursos presentes en los documentos oficiales a partir de la Ley Federal de Educación. En ellos, encontró que la *gestión* ocupa un lugar clave para romper con la rigidez burocrática, porque pretende generar condiciones para la decisión y acción de los individuos (Ginberg, 2008). El desarrollo de proyectos, el fomento de la participación y el compromiso con la comunidad son promovidos como parte de la función de los directivos, que deben transformarse en *líderes*. La escuela, por acción del director, debe trabajar con otros, vincularse con organizaciones de la comunidad, generar prácticas democráticas y educar para la ciudadanía responsable. El liderazgo del directivo es fundamental en la medida en que debe convocar, involucrar y comprometer a otros agentes, individuales y colectivos, para potenciar las acciones educativas de la escuela (Ginberg, 2008).

i) Inclusión educativa, la educación como política social

El tópico de la *inclusión educativa* aparece como respuesta a la *exclusión social*, término que sirvió para nombrar las formas de pobreza ligadas a los procesos de desocupación, precarización laboral, mercantilización de la vida social (Gluz, 2016). Transformaciones que tuvieron lugar durante los años 90 en la Argentina. Con el concepto de *exclusión*, se buscó dar cuenta de las situaciones que dificultan el acceso al bienestar, que no son solo económicas, sino también de pertenencia social y acceso a derechos. Frente a ellas la educación aparece como estrategia política. Como señala Nora Gluz la *inclusión educativa*, como acceso a los diferentes niveles educativos, se vuelve central en los discursos políticos a partir del año 2000. Entonces, es planteada como prioridad para reducir brechas de desigualdad social cada vez más profundas entre los argentinos.

Las medidas políticas apuntan a garantizar el acceso a los distintos niveles educativos. Particularmente, a partir de la LEN N° 26.206, se entiende que la propia escuela es la que genera procesos de segregación; dado que responde a un modelo tradicional, que desalienta la permanencia de niños y jóvenes de sectores populares y refuerza las desigualdades sociales. Por ello, las políticas educativas han estado dirigidas a romper con la llamada '*gramática de la escolaridad*', es decir, quebrar las pautas propias de la escuela tradicional que refuerzan desigualdades sociales, como la organización del tiempo, los agrupamientos de estudiantes por edades, la gradualidad escolar anual; que se combinan en muchos casos con prejuicios sociales de los docentes (Gluz, 2016).

3.2- El discurso pedagógico sobre la evaluación de los aprendizajes: la *evaluación formativa* para reemplazar el examen

En el marco de las reformas educativas, un nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes comienza a ocupar un lugar relevante en los debates académicos y políticos, se promueve la llamada *evaluación formativa*, a partir de distintos desarrollos pedagógicos. Este tipo implica, según entiendo, una problematización de la evaluación que va consolidándose como modo particular de comprender la acción de evaluar, en concurrencia con lineamientos vinculados con los *tópicos* analizados anteriormente. En el presente apartado, me detengo en este modelo promovido desde el enfoque pedagógico para comprender sus alcances respecto a las relaciones entre docentes, alumnos, padres y directivos. En el próximo capítulo, recupero esta propuesta en el análisis de las reglamentaciones jurisdiccionales específicas para indagar su vinculación con la configuración de una *nueva racionalidad* respecto a la educación.

Michael Scriven desarrolló un modelo de evaluación para los programas sociales que prescinde de los objetivos con el fin de evitar los sesgos tendenciosos. Su propuesta se diferencia de los enfoques centrados en los resultados (House, 1997). Scriven diferencia entre *evaluación sumativa* y *formativa*, la *evaluación sumativa* sólo tiene en cuenta los resultados, mientras la *formativa*, atiende al proceso. A partir de este enfoque, la evaluación de los aprendizajes fue planteada desde el punto de vista didáctico (Litwin, 2010). Este paradigma pone el acento en el carácter formativo de la evaluación, porque permite un reconocimiento de los avances en el proceso de enseñanza aprendizaje y las dificultades que presenta el alumno. Implica, además, una autoevaluación del docente y sería esperable que el mecanismo se convirtiera en una forma de autorregulación en los alumnos.

Así, podemos citar algunos pedagogos españoles como Miguel Santos Guerra y Juan Álvarez Méndez, referentes en los procesos de transformación educativa argentina, que diferencian claramente dos tipos de evaluación, la *tradicional* y la *formativa*. Miguel Santos Guerra (1996) estructura su análisis a partir de la distinción entre una evaluación de control y una comprensiva. El primer tipo, presente en las escuelas, es un instrumento de poder, se lleva delante de forma descendente. El último eslabón es el alumno, quien es en definitiva el evaluado; es discontinua, se tienen en cuenta sólo los resultados; clasifica y jerarquiza a los alumnos. Este autor propone un modelo democrático basado en el *diálogo*,

la comprensión y la mejora del aprendizaje. Un profesor debería solicitar a otros colegas un juicio crítico sobre su forma de evaluar, realizar un análisis compartido (Santos Guerra, 1996). Juan Manuel Álvarez Méndez presenta la necesidad de desarrollar una evaluación formativa que supere la tradicional que consiste en examinar (Álvarez Méndez, 2001). Su propuesta de evaluación implica acción formativa, horizontal, dinámica, participativa, que incluye la autoevaluación, preocupada por la comprensión, supone responsabilidad y compromiso del docente. La *evaluación formativa* contribuiría a la democratización de la educación.

La línea española fue seguida en la Argentina por investigadoras como Edith Litwin y Alicia Camilloni. E. Litwin critica que tradicionalmente la evaluación fuese más importante que los aprendizajes (Litwin, 2010). Insiste en plantear la evaluación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje y no como etapa final. Desde este enfoque didáctico, Alicia Camilloni propone desarrollar *programas de evaluación* que contemplen distintos instrumentos coherentes con la programación de la enseñanza, así pueden permitir mejorar los procesos de aprendizaje (Camilloni, 2010).

Como explica Lucie Mottier Lopez, la *evaluación formativa* ha tenido un desarrollo importante a partir de su vinculación con las teorías del aprendizaje, las didácticas de las disciplinas y un abordaje comunicacional (Mottier Lopez, 2013). Mottier Lopez identifica la noción de *regulación* como componente clave para la implicación del alumno y modalización de su aprendizaje. Esta perspectiva supone un concepto de *pedagogía diferenciada*, que reconoce las particularidades de los alumnos a fin de proponer actividades adaptadas a su necesidad. Por su parte, para Rebeca Anijovich, las prácticas de *retroalimentación* son fundamentales para la *evaluación formativa*. Señala que el concepto procede de la ingeniería en sistema y refiere a que constituye aquella información que tiene algún impacto, que provoca un cambio sobre el sistema (Anijovich, 2013). Así la retroalimentación busca la construcción de autonomía en el aprendizaje, a partir de la identificación de criterios y su comunicación. Para ello, el trabajo con los pares es fundamental.

Por su parte, Philippe Perrenoud acepta la distinción pedagógica entre *evaluación formativa* y *evaluación tradicional*, con la que desde el enfoque pedagógico se promueven los cambios, pero desarrolla una comprensión de las tensiones que atraviesan a la evaluación de los aprendizajes, que la contextualiza y complejiza (Perrenoud, 2015). En su

texto analiza la presencia de las *dos lógicas*, la propia de la *evaluación formativa* centrada en la regulación de los aprendizajes y la *tradicional*, que apunta al establecimiento de jerarquías de excelencia. Pero, también, describe la problemática de la evaluación como modo de regular las actividades de clase, la organización del grupo, las expectativas de los padres, el vínculo con las autoridades escolares, las demandas curriculares, las apreciaciones entre profesionales (Perrenoud, 2015, pág. 10).

En mi investigación, como señalé en el apartado 1.4.3, recupero el enfoque desarrollado de P. Perrenoud, porque me permite pensar mi objeto de estudio, los cambios en la evaluación de los aprendizajes, a partir de la identificación de distintas relaciones de poder entre docentes, niños, padres, directivos y supervisora en dos dimensiones. Por un lado, reconocer la existencia de un discurso pedagógico, que pretende modificar una lógica tradicional de evaluar y promueve una emergente, la *formativa*, presente en las reglamentaciones vigentes. Pero también, por otro, mirar las relaciones que se entablan entre los involucrados, las *reglas de juego* con las que actúan, las prácticas habituales y las tradiciones, que complejizan el hecho de evaluar. Lo cual permite comprender, entiendo, los conflictos que se suscitan en el día a día escolar.

3.3- La *racionalidad emergente* en los discursos políticos y pedagógicos sobre educación y la evaluación de los aprendizajes. Su afinidad con el ejercicio de la *gubernamentalidad*

A partir de la identificación de estos *tópicos* con los que son presentadas las políticas educativas, entiendo, se advierte la consolidación de una *racionalidad* como *forma de inteligir* el modo de intervención del Estado en la sociedad, a través de la educación. Asimismo, el enfoque pedagógico de la evaluación promotor del reemplazo del *examen* por la *evaluación formativa* se suma a los *tópicos* con los que se discute la mejora de la educación y de la evaluación. Estos términos constituyen los ejes discursivos con los que se fundamentan las políticas educativas, es decir, la perspectiva desde la cual se identifican los problemas y se organizan las respuestas de gobierno. Constituyen lo que S. Ball denomina el *contexto de influencia de las políticas educativas* (Avelar, 2016).

Encontré, entonces, que desde los *tópicos* señalados se configura una forma particular de problematizar la educación y la evaluación, esa *forma de inteligir* la educación, el rol del

Estado, la responsabilidad de la institución y de los docentes. Este discurso responde a los lineamientos de la llamada Nueva Gestión Pública (ver Capítulo 1 apartado 4.1) que recupera principios de la gestión de empresas a las políticas públicas. En educación, se promueve la autonomía de las instituciones, un enfoque gerencialista del director, la evaluación de los desempeños en función de los resultados y, desde ellos, se incentiva su efectividad. Este discurso se presenta en los debates educativos como marco compartido desde el cual se discuten propuestas y formas de resolver distintos problemas, articulado en los tópicos identificados.

Sintetizo a continuación algunas de las respuestas políticas que desde esta problematización se han llevado adelante por distintos gobiernos en el ámbito educativo, junto con algunas de sus consecuencias. A fin de dar cuenta de su efectiva presencia y señalar cómo la modificación en la evaluación de los aprendizajes se vincula con esta nueva forma de comprender la educación.

En primer lugar, si bien la *educación* se presenta como *derecho humano*, este se desdibuja porque se lo entiende como oportunidad individual de acceder a un servicio brindado por las instituciones educativas. La intervención del Estado debe darse particularmente, frente a los sectores más vulnerables. Distintas políticas educativas irrumpen en las escuelas, pretenden que docentes y directivos efectivicen sus lineamientos; son ellos quienes tienen la responsabilidad de lograr los cambios esperados. Las reformas se implementan en la escuela y bajo la responsabilidad de los docentes. El eje está puesto en la mejora de los resultados³⁶.

En segundo lugar, la educación, como intervención del Estado en la regulación de un servicio, aparece como política social. Los discursos educativos presentan la *inclusión educativa*, en cuanto el acceso a la escolaridad, como respuesta a un derecho universal. Sin embargo, aparece cada vez más como política social, es decir, decisiones del gobierno

³⁶ Rosa Blanco (directora de la OREALC) señala al respecto que se necesita de instituciones educativas que sean eficaces en el logro de la calidad educativa: “Es indiscutible que los países de la región vienen realizando esfuerzos importantes para incrementar la cobertura, mejorar la infraestructura, diseñar nuevos currículos y formar a los docentes, entre otros aspectos. Sin embargo, persisten problemas de calidad de la educación que afectan en mayor medida a los individuos o colectivos que están en situación de vulnerabilidad. Es preciso, por tanto, dar mayor prioridad al desarrollo de políticas que tengan como centro el cambio de la escuela y promover cambios en las personas que constituyen la comunidad educativa, y de forma muy especial los docentes”. (Blanco, 2008, pág. 14) En este párrafo se advierte que la *eficacia*, como cumplimiento de metas de *relevancia*, *pertinencia*, y *equidad*, depende sólo de la escuela, en particular de los docentes. En la opinión de la funcionaria, se ha *mejorado* en *infraestructura*, *currículos* y *formación docente*. Sin embargo, la persistencia en problemas de la *calidad* reducida aquí a *eficacia*, depende de la escuela, de los cambios en las personas que constituyen la comunidad educativa, y de forma muy especial los docentes.

orientadas a *generar* un piso de igualdad en una sociedad cada vez más polarizada. Frente a las desigualdades sociales iniciales, en tanto política de *redistribución* y de *garantía de derechos* supone que la posibilidad de acceder a distintas oportunidades educativas genera medios para llegar a posiciones iguales posteriores. El acceso y la permanencia en el Sistema Educativo es la respuesta privilegiada del Estado frente a la desigualdad social.

En tercer lugar, la escuela se ve interpelada desde el imperativo de evitar el fracaso de los estudiantes, ella debe ser efectiva independientemente del contexto. La presencia de indicadores de los resultados esperados y la medición periódica por medio de evaluaciones estandarizadas colocan a la institución en el lugar de dar cuenta de los resultados y de su distancia con los esperados. El logro de los objetivos es responsabilidad de la institución, ella debe alcanzarlos. Los procesos de autoevaluación se justifican para reorganizar propuestas institucionales desde una perspectiva técnica que separan la escuela del contexto social y económico (Merchán Iglesias, 2015). La clave de la autoevaluación se centra en la reflexión que los docentes hacen de su tarea, de las prácticas pedagógicas que llevan adelante.

En cuarto lugar, la necesidad de contar con datos sobre los logros de aprendizaje a partir de las distintas evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales responden como señala Juan Carlos Tedesco, a la demanda de aumentar la responsabilidad por los resultados de las diferentes administraciones y “...*difundir masivamente la información para provocar mayor y mejor demanda por parte de las familias, la opinión pública y el propio gobierno*” (Tedesco, 2003, pág. 11). Las conocidas pruebas Pisa, contribuyen a fomentar un control a la distancia, desde la interpelación por los resultados³⁷. La difusión mediática de resultados genera un discurso sobre la *mejora de la eficacia escolar*, no repara en problemas individuales, ni sectoriales ni locales vinculados a aprendizaje; solo pone el acento en la responsabilidad de la escuela y los docentes. A partir de la propagación de un discurso que plantea una crisis permanente en la educación, sus índices, inciden y avalan argumentos y decisiones políticas, promueven pautas culturales de competencia, modelos de éxito, formas de autorregulación, identifican culpables (Merchán Iglesias, 2015).

³⁷ Las pruebas PISA (Estudio Internacional de Evaluación de los Alumnos) realizada a alumnos de 15 años en los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) se llevan adelante en la Argentina desde el año 2.000. Aunque esta evaluación no se realiza en todas las escuelas ni todos los años, desde el Ministerio de Educación de la Nación se promueven sus modelos para resolver y luego compararse. <https://simuladorevaluaciones.educacion.gob.ar/ItemsLiberados?idCategoria=1>

En quinto lugar, los directivos se ven compelidos a una función de argumentación permanente frente a padres, docentes y funcionarios para justificar sus decisiones y las del gobierno educativo (Anderson, 2010) ³⁸. Silvia Grinberg comenta que en el caso de los directivos de escuelas de sectores populares, experimentan agobio y cansancio ante la necesidad de resolver innumerables problemas, edilicios, sociales incluso económicos de los alumnos (Grinberg, 2015 b). Al respecto, Graciela Morgade señala que la necesidad de dirigir, de comprometer y de responsabilizar a otros como parte de la función directiva es asumida por las mujeres de manera diferencial, lo cual les genera una fatiga física y un malestar emocional en muchas ocasiones (Morgade, 2010)³⁹.

En sexto lugar, la *evaluación formativa*, fundamentada pedagógicamente, aparece como la forma más adecuada para llevar adelante la evaluación de los aprendizajes; pero además, se resignifica desde un enfoque de gestión. El concepto pedagógico de *evaluación formativa* se asimila a la evaluación de programas y proyectos para generar un concepto ampliado. La *evaluación educativa* se entiende como relevamiento de información para la toma de decisiones. A partir de este concepto se promueven prácticas como los diagnósticos, la autoevaluación, la evaluación institucional. La evaluación posibilita la identificación de los logros y la reflexión sobre las propias acciones generando una mejora constante. Se justifica así la ampliación de sujetos evaluables: los docentes y las instituciones. Asimismo, se multiplican los agentes evaluadores, ministerio nacional, jurisdicciones provinciales, organismos y agencias internacionales (Toranzos, 2014).

En síntesis, como resultado de la indagación sobre el *contexto de influencia de las políticas*, encuentro una *racionalidad* emergente en los debates educativos que promueve una comprensión básica de la educación y un tipo particular de evaluación. Sus consecuencias se advierten en la forma en que se asignan tareas y se distribuyen responsabilidades en el ámbito educativo; en el modo en como los sujetos son interpelados para llevar adelante sus acciones y para dar cuenta de las mismas. Asimismo, los docentes

³⁸ Gary Anderson señala que esa posición conmina a los directivos a elaborar discursos convincentes para comprometer a los otros agentes a participar en proyectos. El director democrático, no sólo pasa gran parte de su tiempo hablando con docentes, alumnos, padres para resolver situaciones conflictivas sino también para persuadirlos de llevar adelante determinadas acciones. En esa función, generan discursos propios en el marco de las acciones que deben legitimar. Incluso aquellas en las que la escuela se ve involucrada por el contexto en el que desarrolla sus actividades. Esto provoca que los directivos produzcan discursos y prácticas de legitimación de sus decisiones, y de su propia actuación (Anderson, 2010).

³⁹ La función directiva como liderazgo es asumida por las mujeres, en primer lugar, posicionándose como modelo, en segundo lugar, con prácticas de cuidado hacia los demás (Morgade, 2010). Ambas estrategias le exigen *poner el cuerpo*, es decir, una presencia física, un mostrar con sus acciones la verdad y efectividad de lo que dice, desde el imperativo de la coherencia. Junto con el *estar al lado*, acompañar, aconsejar, convencer, atender necesidades.

y directivos deben asumir las nuevas responsabilidades y argumentar a favor de ellas frente a las autoridades educativas que promueven los cambios. Entonces, las prácticas cotidianas son cuestionadas y los sujetos deben repensar su identidad configuradas a partir de aquellas.

Por otra parte, puedo señalar esos tópicos en los discursos académicos y políticos instalan una forma básica de comprensión de la educación que se vincula con el modo de ejercicio de poder propio de la *gubernamentalidad*. La función del Estado implica una intervención mínima, pero calculada, atenta a las particularidades de las instituciones y a sus contextos. Su función básica es proponer metas, establecer los estándares de logros y controlar los resultados. De la mano de un discurso democratizador⁴⁰ las medidas de gobierno dejan en libertad a cada una de las escuelas, bajo el liderazgo directivo y la responsabilidad docente para que se haga efectivo el derecho a la educación de sus alumnos. Entiendo, entonces, que esta *racionalidad a fin al ejercicio de la gubernamentalidad* filtra las decisiones políticas de los gobiernos. Porque, instala un discurso en términos ejercicio de derechos y dirige a las acciones de los individuos orientándolos a responsabilizarse de sus elecciones.

Al mismo tiempo, el enfoque pedagógico sobre evaluación que promueve una *evaluación formativa* en reemplazo del *examen*, que atienda a las diferencias y reoriente los aprendizajes. El docente debe ofrecer al alumno herramientas para que mejore sus aprendizajes en función de los logros alcanzados y los resultados esperables. Implica un seguimiento continuo y una intervención anticipada por el docente, que además debe ayudar al alumno a enfrentar dificultades y a revisar su actuación. Este tipo de *evaluación formativa* presenta algunas características afines al *monitoreo*, que supone la intervención mínima pero calculada, que pone los resultados esperados como objetivos a alcanzar.

Este concepto de *evaluación formativa* se asume en uno más amplio construido desde una perspectiva de gestión, como el relevamiento de información para la toma de decisiones, se resignifica en términos de *evaluación educativa*. La *evaluación educativa* adquiere una dimensión que trasciende la evaluación escolar, la que realizan los docentes de sus alumnos. Entonces, aparece como clave para justificar evaluaciones estandarizadas que son la base de decisiones políticas que aseguran una intervención diferenciada del Estado y un control a distancia sobre las instituciones y los docentes. Todos pueden ser evaluados,

⁴⁰ Vale recordar el concepto de *gubernamentalidad democrática*, según el cual los Estados conducen a los ciudadanos a partir de discursos centrados en los derechos, pero que su ejercicio queda librado a las elecciones de cada uno, en los marcos legales vigentes (Gallo, 2015)

docentes, directivos y centros educativos. La autoevaluación de las instituciones en función de los resultados esperados es deseable y se recomienda su práctica como forma de mejora de la educación. Las evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes de alumnos y la difusión de sus resultados son motivo para medir públicamente la efectividad de las escuelas y la enseñanza de los docentes. Esta modalidad se vincula con el *monitoreo* como modelo de evaluación en la medida en que las autoridades de gobierno dejan de lado la vigilancia continua, para controlar desde la medición de los resultados a partir de la comparación con estándares reconocidos.

En este capítulo presenté el *contexto de influencia de las políticas*, los términos en los que se debate sobre educación y evaluación. Así, pude determinar la comprensión básica, el paradigma teórico al que responden las modificaciones implementadas a partir de la LEN N° 26.206. La identificación de *tópicos* discursivos y de la propuesta pedagógica de evaluación, me permiten reconocer el modo particular en el que problematizan y elaboran respuestas políticas referidas a la educación y a la evaluación de los aprendizajes. La vinculación de estos *tópicos* con los principios de la llamada Nueva Gestión Pública y su afinidad con el modo de ejercicio del poder *gubernamental*, me habilitan a anticipar la posibilidad de que en las normativas sobre evaluación de los aprendizajes aparezca también esta *racionalidad*. Lo cual daría lugar a la introducción de la *gubernamentalidad* como forma de ejercicio de poder en las instituciones educativas. Por otro lado, la coincidencia de algunos aspectos de la *evaluación formativa* con el *monitoreo*, junto con la reconfiguración del concepto de evaluación desde la perspectiva de gestión (*evaluación educativa*) introducen en las instituciones pautas propias de dicho modelo afines al ejercicio de la *gubernamentalidad*. En el siguiente capítulo presento los resultados de mi análisis de las reglamentaciones vigentes teniendo en cuenta los que he desarrollado aquí.

CAPÍTULO 4: LOS TEXTOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS. ANÁLISIS DEL DISCURSO, INTERPRETACIÓN Y CRÍTICA DE LA NORMATIVA VIGENTE SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN MENDOZA

En el presente capítulo, me detengo en el *contexto de producción de las políticas*, es decir, los textos de las normativas que modifican la evaluación de los aprendizajes. Busco responder a las preguntas: ¿Cuáles son las reformas en la evaluación propuestas por reglamentaciones vigentes y qué relaciones suponen entre docentes, alumnos, directivos, padres y supervisores?

Con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, comienza un nuevo *ciclo de las políticas educativas*, un proceso de transformación en las instituciones y las prácticas pedagógicas que presentan a la educación como una forma privilegiada de inclusión. Los principios establecidos en ella direccionan las acciones de gobierno nacional y provincial en el ámbito educativo, siendo el Consejo Federal de Educación (CFE), el ámbito privilegiado de su concreción. Los Acuerdos Federales resultado de sus deliberaciones, establecen las pautas que definen la dirección y el sentido de las políticas públicas en función de aquellos principios establecidos por la LEN. Tienen un nivel de obligatoriedad alto, en la medida que las autoridades provinciales se comprometen a implementarlos en cada una de las jurisdicciones.

Tomé como texto de política educativa el Acuerdo Federal Resolución N° 174/12 CFE y luego, las reglamentaciones jurisdiccionales con las que completé el corpus de análisis. En la Provincia de Mendoza la DGE Resolución N° 0681/12, regula el *Régimen Académico* de Nivel Primario de la jurisdicción, efectiviza el mencionado acuerdo, modificando el sistema de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los alumnos. La DGE Res. N° 1155/16 en cuanto modifica una parte de la anterior. (Ver Anexo B: Normativa)

En primer lugar (4.1), presento los resultados del análisis del discurso del Acuerdo Federal N° 174/12, en el que identifiqué la presencia de los *tópicos* propios de *nueva racionalidad* educativa e indagué como impacta en la evaluación de los aprendizajes. Es decir, de qué

manera comprende la educación, el rol del Estado, qué reformas propone, desde qué medidas las implementa, cómo impacta en la evaluación de los aprendizajes, quiénes y cómo deben efectivizarlas y si presenta contradicciones en su formulación. Asimismo, me refiero a cómo esta normativa modifica relaciones de poder *disciplinarias* al interior de las escuelas, introduciendo la modalidad de ejercicio de poder *gubernamental*, particularmente, con pautas de evaluación vinculadas al *monitoreo*.

En segundo lugar (4.2), indago en qué medida las reglamentaciones vigentes, la Res. N°681/12 y Res. N°1155/16 DGE Mza.⁴¹, reguladoras de la evaluación de los aprendizajes en la escuela se corresponden con la *nueva racionalidad* educativa y cómo se hacen eco de los debates pedagógicos que privilegian la *evaluación formativa*. Para ello, investigo de qué manera se reformulan las relaciones entre docentes, alumnos, padres, directivos a propósito de la evaluación de los aprendizajes, observo sus tensiones y efectos. Mi anticipación de sentido apunta a dilucidar en qué medida las pautas de estas normativas rompen con el modelo de *examen* tradicional y promueven el modelo del *monitoreo*. Lo cual se produciría por la incorporación de pautas vinculadas a la *evaluación formativa*. Asimismo, me detengo en el análisis del modelo de relaciones de poder que suponen. Particularmente, si modifican el modelo de ejercicio de poder *disciplinario* instalando una modalidad propia del ejercicio de la *gubernamentalidad*. (Ver Anexo Uno: Cuadro lógico)

4.1- El Acuerdo Federal 174/12 CFE: La *inclusión educativa* como eje de las reformas, su impacto en la evaluación de los aprendizajes

Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional fija en el inciso e del artículo 11 de la Ley de Educación Nacional señala: "*Garantizar la inclusión educativa a través de política universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad*". La Ley de Educación Nacional apunta, entonces, a garantizar el derecho de todos los niños a la educación, particularmente de los sectores más vulnerables, por otra parte, reconoce que debe modificar aspectos de su organización para lograrlo.

El Acuerdo Federal Res. N° 174/12 CFE *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y*

⁴¹ Res. N° 1155/16 DGE, emanada de la nueva gestión de gobierno, sólo modificó el capítulo 5 de la Res. N° 681/12 pero mantiene los anteriores.

modalidades y su regulación establece una serie de medidas que buscan concretar los principios establecidos en la LEN N° 26.206, vinculados a la inclusión educativa. En términos generales, por una parte, en el documento se acepta la incidencia de las condiciones socioeconómicas de las familias, la escolarización de los padres y otros factores, por otra, hace hincapié en identificar las “*formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador*”, obstáculos para trabajar con la heterogeneidad del estudiantado. Para ello, promueve la modificación de las “*regulaciones que puedan obstaculizar de manera substancial las trayectorias escolares*” y promueve “*modificaciones organizativas, institucionales pedagógicas didácticas y de trabajo docente*”. Establece medidas de ingreso, seguimiento desde el nivel inicial al primario, la existencia de un legajo único compartido por nivel inicial y primario, planificaciones institucionales, coordinación intraciclos, la *unidad pedagógica* de primero y segundo año de primaria, la continuidad de los docentes designados en primero, la promoción acompañada, entre otras. Estas pautas impactan en la forma de evaluación, de acreditación de conocimientos y en la promoción de los alumnos.

En este apartado, siguiendo el modelo sociolingüístico de análisis del discurso propuesto por Irene Vasilachis de Gialdino, propongo un proceso inductivo, primero, identificar la descripción que se hace en el texto de la educación, las escuelas, la evaluación, los docentes, los directivos, los alumnos, los padres y el aprendizaje identificando núcleos interpretativos, como señalé en el apartado 2.2.2 del Capítulo 2 (Vasilachis de Gialdino, 2013). Luego, a partir ellos organizo una red conceptual para desentrañar la comprensión de la educación y de la evaluación que supone. Finalmente, realizo una crítica desde nuestra perspectiva de análisis, la identificación de relaciones de poder, de tipo *disciplinario o gubernamental*.

4.1.1- Análisis del discurso del Acuerdo Federal 174/12

Para analizar esta normativa, me detengo en algunas afirmaciones que articulan el texto del documento, vinculadas a la *educación, escuela, sujetos, responsabilidad del Estado, reformas, propuestas en evaluación*. Resalto los términos claves para identificar los *núcleos interpretativos* de la red conceptual que supone el texto normativo.

Educación: derecho, escolaridad, tránsito

En los considerandos de la Res. N° 174/12 CFE, se refiere a la *educación como derecho*, que se define como *tránsito por la escuela*, ya que se habla de *ingreso, tránsito, egreso de*

los *alumnos*. Se busca asegurar el derecho, para ello se atiende a la continuidad en la escuela en sus distintos niveles, la *escolarización* es sinónimo de educación. Este es el *primer núcleo interpretativo* sobre el cual se estructura la *red conceptual* presente en el documento.

*Que es decisión de este Consejo Federal profundizar en políticas de calidad, estableciendo pautas que aseguren el derecho a la educación, favoreciendo el ingreso, tránsito y egreso de los alumnos, de los niveles inicial, primario y modalidades*⁴².

El Estado debe garantizar el derecho a la educación mediante la escolarización de los niños. El *derecho a la educación* se entiende desde la representación de *transitar* por el sistema, lo que queda explicitado en el párrafo 5 cuando señala: “*todos los alumnos y las alumnas quienes tienen derecho a transitar una escuela que sea significativa y relevante para cada uno de ellos*”. Si bien puede entenderse que se pone el acento en el reconocimiento de la individualidad de cada niño, la acción de *transitar* supone una comprensión espacial de la escuela y de circulación de los alumnos como quienes pasan por ella para apropiarse de saberes que les serán transmitidos. El concepto *trayectoria escolar* aparece como *segundo núcleo interpretativo* de la *red conceptual* de la normativa.

En el documento inicialmente se define la *trayectoria escolar* de manera tautológica, desde la acción de *transitar*, en una nota al pie (la número 2), diferenciando el recorrido esperado como único y homogéneo.

2. A los fines de este documento se entienden como trayectorias reales los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los niños y niñas transitan su escolarización por oposición a las trayectorias teóricas, únicas y homogéneas.

Junto con la referencia a la *educación como derecho*, como *tránsito por la escuela*, se coloca la edad cronológica como criterio preponderante, se habla de edad de referencia. Esto se expresa contundentemente en lo referido al ingreso a los niveles inicial y primario, que es requisito suficiente.

Nivel Inicial

14. La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto, el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello.

Nivel primario

18. El requisito de obligatoriedad de la sala de 5 del nivel inicial no debe ser impedimento para que los niños y niñas que no hayan accedido a ese nivel educativo, ingresen a la escuela primaria a la edad que la ley de Educación Nacional establece.

⁴² El resaltado en las citas textuales de los documentos es mío.

Por otro lado, se considera a los aprendizajes subordinados a la *edad cronológica* como criterio de promoción. En el Nivel Inicial, serán considerados solo *indicios*, un término vago y poco relevante.

16..... *Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar.*

Y en el Nivel Primario, la coincidencia entre la *edad cronológica* real del niño con la esperada teóricamente, aparece como finalidad, los conocimientos se subordinan ya que se exigirán los mínimos:

20. *En el marco de las políticas de inclusión, los y las estudiantes tienen el derecho inalienable a la educación obligatoria. Por tanto, el Ministerio de Educación de la Nación y las Jurisdicciones en todos los casos de ingreso tardío o reingreso al nivel primario, se comprometen a generar los dispositivos pedagógicos y normativos para que niños y niñas logren en el menor tiempo posible, incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiera. Par ello será menester realizar evaluaciones de los aprendizajes previos que los mismos portan en relación con aquellos prioritarios para el grado en el que han de incluirse.*

A este fin, también, responde la medida denominada *promoción acompañada*. La *promoción acompañada*, se entiende como dispositivo pedagógico y normativo, el paso de un año a otro dentro del Nivel Primario, sin que el chico tenga los aprendizajes necesarios. Se pone en valor la *edad cronológica* frente a los saberes. Se puede promocionar sin todos los conocimientos esperados, que serán acreditados al año siguiente⁴³.

25. *Por tanto para fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, las jurisdicciones implementarán un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior.*

El aprendizaje se entiende como *experiencia individual* dentro de la escuela, se habla de los *procesos de aprendizaje*. Esto incide en la forma de comprensión de la educación, que pone el centro en el paso del alumno por la institución que le brinda *experiencias*, es decir, oportunidades de aprendizaje, de las cuales el niño podrá o no apropiarse.

Escuela: lugar de cambio, defectos y virtudes

En primer lugar, me parece oportuno, señalar que con el término *escolarización* vinculado a un modelo particular de educación, se identifica una serie de características negativas. La

⁴³ En las entrevistas las docentes, directivos y supervisora hicieron referencia al Programa de Aceleración, que tiene como finalidad que los niños estén en el año que corresponde según su edad cronológica, por lo que cursan en otras instituciones con otras docentes para adelantar contenidos del año siguiente.

homogeneización, la rigidez, su falta de atención a la diversidad son propias del llamado *modelo escolar*⁴⁴. También, en sentido negativo, se hace referencia a una *lógica de la escolarización* que provoca dificultades en las trayectorias escolares, frente a las que se han desplegado *políticas pedagógicas*, que buscan modificarla.

4- ... *Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.*

Por otro lado, se valora positivamente, la continuidad que la *escolarización* ofrece a los procesos de enseñanza y se señala que deben seguirse la asistencia de los alumnos; los gobiernos educativos *instruirán a las escuelas para que organicen tareas de apoyo* para que los alumnos continúen su *escolaridad*.

10. *En el modelo escolar actual, la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un aspecto central a la hora de sostener las trayectorias escolares de las y los estudiantes. En tal sentido los gobiernos educativos adoptarán medidas de seguimiento de la asistencia de los estudiantes en articulación con mesas intersectoriales e interinstitucionales locales (escuelas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, etc.).*

Así, aunque se reconocen defectos del *modelo escolar* (homogeneidad, rigidez), se pone el acento en sus virtudes, por ejemplo, la continuidad asegurada por la asistencia regular. Esta debe ser resguardada por la escuela, tendrá que velar para que los niños continúen en ella. Así, es institucionalmente responsable de que los niños permanezcan en el Sistema Educativo, de las tareas de apoyo dentro de la institución o con otras. Además, debe recibir a los niños con discapacidad, porque se *privilegia* su inclusión en la escuela común. Es responsable de la promoción de los alumnos y de la discusión de criterios en el caso de situaciones especiales.

33. *Las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por tanto el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia. Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes.*

Entiendo que se privilegia una comprensión espacial de la escuela, el *núcleo interpretativo* de la *escolaridad* y el de *trayectoria escolar*, se vinculan con la idea de educación como *tránsito* por la escuela, se *ingresa, continúa y egresa*. Los términos utilizados proyectan una idea de carácter espacial, la escuela como establecimiento. Si bien se busca revertir sus

⁴⁴ La *homogeneidad* supone que todos los niños aprenden de la misma manera, según su edad cronológica exclusivamente. La *rigidez* está dada por la gradualidad, es decir, por el paso de un año a otro.

defectos, el eje de la modificación se vincula con la *asistencia*, en primer lugar, con una permanencia física en la escuela, de la misma manera la inclusión es primeramente espacial, como aparece respecto del niño con discapacidad tiene que asistir, estar en la escuela común.

Reformas propuestas: remover obstáculos al tránsito escolar

Las reformas propuestas se refieren siempre a la *trayectoria escolar*, como aquello que hay que garantizar, mejorar. Se debe asegurar este paso por el Sistema Educativo, modificar lo que impide su fluidez. Se parte de un diagnóstico que pone el acento en la *inasistencia, el ingreso tardío, la repitencia, el abandono*.

2. La desigualdad social se expresa de manera negativa en el sistema educativo: las trayectorias escolares de los estudiantes, en general las de los sectores más necesitados, se ven reiteradamente obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes y múltiples repitencias.

En este sentido, el diagnóstico se reduce a los problemas vinculados con la permanencia física del niño en la escuela, no hay mención de dificultades de aprendizaje. La desigualdad social no se refiere a los efectos de distintas carencias, ni a los conocimientos, sino a problemas vinculados con la permanencia en la institución, *asistencia, repitencia, abandono, ingreso tardío*. Se entiende que para enfrentar estos problemas es necesario que se propongan y construyan nuevas *formas de escolarización*.

4. De este modo, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes.

El eje de las reformas es la asistencia a la escuela y la modificación de las condiciones de promoción, el paso de un año a otro del sistema. Así, se promueve medidas de seguimiento de la inasistencia de los alumnos, estrategias para su reincorporación, la finalidad es la coincidencia entre la *edad cronológica* y un *grado escolar* determinado (Nº 20 del Acuerdo Federal Nº 174/12 CFE). Las propuestas de reformas puntuales presentadas en el acuerdo se vinculan a la *promoción*, que aparece como el *tercer núcleo interpretativo*, en torno al cual giran los cambios propuestos que apuntan a la *promoción* para garantizar la escolaridad, entendida como continuidad en la escuela:

- Unidad pedagógica de 1º y 2º año, no hay que promocionar el 1º grado.
- Promoción acompañada: el alumno pasa de año, aunque le falten aprendizajes, porque puede lograrlos en el siguiente.
- Maestros de apoyo, de recuperación, apoyos en instituciones sociales.

- Programas específicos para la repitencia y la sobre edad.
- Configuración de apoyos para niños con discapacidad.

Estas medidas tienen un impacto directo en el aula, flexibilizan la promoción de un año a otro; su objetivo no estaría puesto en los conocimientos alcanzados sino en que los niños cursen el año de escolaridad coincidente con su edad cronológica.

Relaciones entre docentes, alumnos, directivos, padres. El lugar del Estado

En este sentido, las relaciones que se proponen ponen en valor lo que ocurre en cada una de escuelas, como lugar, como espacio. Los *alumnos y las alumnas tienen derecho a transitar una escuela significativa y relevante para cada uno de ellos*. La responsabilidad de las autoridades está en *asegurar*, en *promover*, en direccionar lo que ocurre en ellas.

9. El Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios Jurisdiccionales promoverán las modificaciones organizativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y del trabajo docente que permitan que todas y todos los estudiantes accedan a los aprendizajes escolares.

La acción de las autoridades educativas es *promover* modificaciones para que *los estudiantes puedan acceder a los aprendizajes*. Este término vuelve a referirse de una manera espacial y de movilidad, lo cual presenta, entiendo, una comprensión de ofrecimiento y apropiación. Los gobiernos (nacional y provincial) se atribuyen funciones de organización, *diseño*, *promoción*, *generación* en distintos párrafos. Las acciones específicas corresponden a la escuela. Los docentes junto con directivos y supervisores deben discutir y poner en práctica los procesos pedagógicos correspondientes. Ellos son considerados sujetos de decisión respecto de la puesta en práctica, pero el Acuerdo fija pautas precisas como la *promoción acompañada*, la *unidad pedagógica* de primer y segundo año, los *apoyos*, la *continuidad del docente* que limitan sus acciones.

26. Los gobiernos educativos generarán los dispositivos necesarios para que los supervisores, directores y equipos docentes puedan analizar las condiciones institucionales de enseñanza, las estrategias a poner en juego y con ellas los regímenes de promoción. Se trata de que estos equipos, como sujetos de decisión, puedan hacer efectivo el cambio de la regulación desde una discusión profunda sobre los modos de comprender los procesos de adquisición de aprendizajes; haciendo claros, explícitos y compartidos los criterios de evaluación de manera de que las modificaciones propuestas efectivamente redunden en un mejoramiento de la calidad de la experiencia escolar de todos los estudiantes.

Así, si bien, se propone que existan espacios de análisis y discusión, estos están acotados a los procesos de enseñanza y a lo que ocurra con cada alumno. Los docentes, directivos y supervisores deben efectivizar cambios de regulación, que establecidos con precisión, parecen resolver los problemas existentes, particularmente desde el fortalecimiento de la

presencia de los niños en la escuela. Es decir, que queda para ellos la tarea de lidiar con las prescripciones precisas de este acuerdo, por ejemplo, la *promoción acompañada*, la *unidad pedagógica de 1º y 2º año*, que esté el *mismo docente*, las medidas vinculadas al aseguramiento de su asistencia. Al mismo tiempo, tienen que *explicitar criterios de evaluación*, lo que supone su exposición pública.

El alumno aparece como apropiador de saberes en su *tránsito* por la escuela. Ya que, la escuela *ofrece, transmite saberes, acompaña, apoya*. El niño *debe estar* en la escuela y aprender en tanto apropiación de lo que se ofrece, transmite, aceptar acompañamiento y apoyo. Su *presencia* en la escuela, su continuidad en ella es el modo en que se efectiviza el derecho a la educación. Todos los niños pueden aprender, se *confía en las posibilidades de aprender de todos los alumnos y alumnas*. Desde este principio de *educabilidad*, las propuestas se centran en la continuidad y paso del niño en la escuela. El foco del cambio está en la flexibilización de la promoción.

En relación a las familias, en el documento aparecen citadas con relación a la inclusión de niños con discapacidad, señalando que deberán ser consultados. Sin embargo, entiendo que en el resto del documento se supone la vinculación con ellas a través de las medidas que implican la asistencia, la continuidad del chico en la institución. Cabe subrayar este punto ya que, el involucramiento de los padres en el proceso de aprendizaje de los niños es uno de los conflictos que identifiqué a partir de las entrevistas, como puede verse en el Capítulo 6, apartado 6.1.2.

4.1.2- Interpretación del Acuerdo Federal 174/12: Escolarización, trayectoria escolar y promoción

Después del análisis anterior, se puede advertir que son tres los núcleos interpretativos que permiten diseñar una comprensión acerca de la educación, que impacta posteriormente en la evaluación de los aprendizajes. Estos *núcleos interpretativos: escolarización, trayectoria individual, promoción* articulan los otros conceptos. Entre ellos se destacan, el ejercicio del derecho a la educación, cuya efectivización es la escolarización del niño; la accesibilidad del ingreso, la obligatoriedad de asistencia, la continuidad en el nivel, y el paso al próximo, También, la definición de dificultades el *ingreso tardío*, las *inasistencias*, la *sobre edad*, que se reconocen como causas de la *repitencia* y el *abandono*. Las medidas propuestas están centradas en la permanencia en la institución educativa, se debe procurar la asistencia, indagar por las inasistencias, facilitar los trámites de pases de una escuela a otra.

Por otro lado, la *trayectoria escolar*, entendida como recorrido individual por el nivel educativo, se ve facilitada por una modificación en la *promoción* que es *empujada* desde distintas prácticas de *seguimiento*, *apoyo* y proyectos por sobre edad. La *promoción* no sólo se vincula con los conocimientos alcanzados, sino también se debe atender la *edad de referencia*. En el documento, la responsabilidad de la escuela pasa por efectivizar la educación como escolarización, y modificar aquellas estructuras que la obstaculizan, por ejemplo, la *unidad pedagógica de 1 y 2º grado*, la *promoción acompañada* o la burocratización de las certificaciones que no son necesarias para la inscripción de ciclo.

Esta comprensión, pone el acento en la responsabilidad directa de la institución, los directivos y los docentes que deben lograr que el chico ingrese, continúe y egrese de la institución. Es en la escuela en que se educa el niño, a partir de *experiencias* significativas. El niño siempre puede aprender, es educable, el docente quien tiene que buscar el modo de lograrlo. El docente debe ofrecer, seguir, acompañar, apoyar al alumno para que aprenda lo mínimo y siga en la institución. En este documento se habla de *equivalencia*⁴⁵ respecto a los resultados; así, se reconocen los diversos puntos de partida, por un lado, y también las diferencias en la educación de los niños que ingresan a las distintas escuelas. No se persiguen objetivos determinados, sólo se señalan los contenidos básicos para la acreditación.

A partir de lo presentado, puedo señalar los supuestos de la política educativa expresada en este Acuerdo Federal N° 174/12 CFE: la educación se entiende como la permanencia en la institución, la eficacia escolar se mide en función del ingreso, continuidad y egreso de los alumnos. Las dificultades particularmente de los sectores vulnerables se vinculan a la permanencia física en la institución. La *educabilidad* de los niños no es puesta en duda, las reformas apuntan a romper con organización escolar tradicional que les impediría transitar por la escuela y apropiarse de saberes. De allí que, las medidas busquen la flexibilización de la promoción como estrategia para que el niño pueda transitar su escolaridad sin dificultades ni obstáculos.

⁴⁵ En el primer párrafo de los considerandos del Acuerdo Federal Res. 174/12 CFE se señala que el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional asigna al Ministerio de Educación de la Nación y a las autoridades jurisdiccionales competentes, la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar *resultados equivalentes* en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social.

Tensiones

A mi entender, si bien, las disposiciones oficiales proponen nuevas *formas de escolarización*, no modifican el carácter simultáneo⁴⁶, gradual de la escuela tradicional. No se quiebra la homogeneidad, pues el objetivo es que los chicos estén en un año de la escolaridad de acuerdo a su edad cronológica. Mucho menos se modifica la gradualidad, no se reforma la estructura por grados. El alumno puede pasar de año sin saber todo lo esperable, distintos docentes lo ayudan a lograr lo propuesto, la jurisdicción organiza programas especiales, también, en vinculación con las organizaciones de la sociedad civil. Entiendo, entonces, que la promoción se modifica, se flexibiliza, pero no afecta aquello que la normativa pretende cambiar: la homogeneidad, simultaneidad, gradualidad, por el contrario las refuerzan. Esta sería la primera tensión.

Por otro lado, la segunda tensión estaría en que se pretende romper la estructura homogénea y rígida del *modelo escolar* pero no se modifica la condición de encierro que hace posible la simultaneidad, homogeneidad y que ignora las diferencias. Es decir, todos los chicos están en la misma aula, con sus distintos logros, con capacidades y ritmos de aprendizaje heterogéneos, a veces, también con edades diversas y tienen un solo maestro que les enseña simultáneamente. Surgen, entonces, las preguntas ¿cómo puede realizar su práctica pedagógica, reconociendo efectivamente las diferencias de cada uno? ¿Cuáles son las dificultades con las que se encuentra en la cotidianidad escolar?

En síntesis, advierto entonces, tensiones importantes, porque la política educativa promueve la flexibilización de la promoción para modificar la homogeneidad y la rigidez; sin embargo, las medidas tomadas no rompen con su condición material del encierro que hace posible la simultaneidad, la homogeneidad y la gradualidad. Así, todos los niños están en el mismo grado con un mismo docente para aprender, los que promocionaron, los que tienen promoción acompañada, los quienes tienen discapacidad, los que ingresaron tardíamente, los que tienen inasistencias reiteradas. Encierro igual para todos, que se verifica en el espacio del aula y en los tiempos rígidos propios del horario escolar tradicional. En esta situación, en la que niños con gran diversidad de condiciones están presentes en la misma aula, emergen distintos conflictos. A ellos nos referiremos en el Capítulo 6 apartado 6.1.6.

⁴⁶ La simultaneidad está dada por la presencia de un grupo que aprende con un docente

4.1.3- El Acuerdo Federal 174/12 CFE: introducción de la gubernamentalidad, permanencia del disciplinamiento como forma de ejercicio del poder

El documento que analizamos, pone en foco la *promoción* para atender a *las trayectorias individuales* y a los distintos modos y ritmos de aprendizaje de cada alumno. Desde una *forma particular de inteligir* la educación como *escolarización (permanencia y tránsito por la escuela)*, presenta la *promoción* dependiente de otros factores que la *flexibilizan*. Por ejemplo, reduce la exigencia a los mínimos aprendizajes y deja para más adelante la adquisición de otros saberes; atiende a que todos los alumnos alcancen estos mínimos, con apoyos y otro tipo de refuerzos. Se parte de la *educabilidad* del niño, por lo cual, el docente junto con el equipo directivo deben procurar que logren los aprendizajes esperados, más aún en el caso de niños que ya tiene repitencias o sobre edad. Es decir, la *promoción*, deja de ser un reconocimiento a un grupo por su desempeño académico, se convierte en una barrera que puede superarse en tensión con otros criterios. Así, se *flexibiliza* la *promoción*, se reducen los aprendizajes exigidos, se toma también como referencia la edad cronológica. No solo cada docente evalúa, sino que hay instancias de diálogo institucional, en las que se acuerdan criterios y se ponderan los distintos factores, asistencia, sobre edad, discapacidad, logros alcanzados. En la tarea de asegurar la asistencia de los niños la dirección escolar debe garantizar que estos permanezcan en la institución. Las instancias de diálogo institucional son muy importantes en el seguimiento de cada uno de los casos.

La presencia de la nueva racionalidad educativa

En el Capítulo 3, identifiqué una serie de *tópicos* que entablan una *forma particular de inteligir* la educación, y modifican el lugar de la evaluación de los aprendizajes. Ellos son comprender la función del Estado como *regulación*, la *educación como derecho*, la *escuela como eje de cambios*, propiciar *escuelas efectivas* y señalar la *responsabilidad del docente*, establecer *estándares* para la evaluación, considerar al *director como líder* y atender a la desigualdad social desde la *inclusión educativa*.

En este documento Acuerdo Federal N° 174/12 CFE pueden reconocerse algunos de estos *tópicos* analizados en el capítulo anterior, respecto a la presencia de una *nueva racionalidad*. En primer lugar, el reconocimiento de la educación como *derecho* individual, que supone por un lado que todos los niños pueden aprender, pero también, que

la *escolarización* es la forma de efectivizarlo. El Estado, por medio de las autoridades nacionales y provinciales garantiza que cada niño pueda acceder a una escuela. Así, se configura un rol de garante, que lo aleja de la prestación inmediata, adjudicándose la regulación entre quienes requieren educación y las escuelas que ofrecen el servicio.

La *educación* entendida como *escolarización* supone un *tránsito* del sujeto que cuenta con posibilidades de aprendizaje. Todos los niños pueden aprender y alcanzar los logros esperados (*educabilidad*), la institución tiene que *efectivizar* los aprendizajes por medio de acciones pedagógicas diferenciadas. Para ello, debe identificar sus diferencias y atender a sus contextos sociales. Las escuelas son interpeladas desde la *efectividad* en el logro de los aprendizajes de los niños. Esta tarea involucra como primer responsable al docente y luego al directivo que debe seguir el proceso y desplegar una serie de medidas para que el niño permanezca en la escuela.

La *permanencia* en la escuela, responsabilidad del directivo, es la clave para la educación. Cada niño realiza una *trayectoria escolar*, que supone el paso de un año a otro y un nivel al siguiente. La forma de garantizar su permanencia consiste en flexibilizar la promoción, que supone la remoción de aquello que la restringe. Por eso se apunta, a apoyar al niño para que alcance los saberes esperados, pero, a reducirlos para que pueda lograrlos efectivamente, incluso en el año siguiente. Asimismo, la edad de referencia sirve para tensionar la promoción al próximo año.

En el texto del Acuerdo Federal Res. N° 174/12 CFE, se advierten, entonces, los *tópicos educación como derecho* de cada niño y su forma de *apropiación individual* en base a las propias posibilidades, a través de la realización de su propia trayectoria. La *efectividad* atribuida a la escuela, esta se constituye en el efector del derecho a la educación garantizando las trayectorias individuales de cada alumno. La responsabilidad del docente es atender las particularidades y generar *buenas prácticas*. Al mismo tiempo, el alejamiento del Estado de la responsabilidad directa pues el efector del derecho son las escuelas y él es el garante que regula, direcciona y luego controla resultados.

El impacto de la modificación de la promoción en el modelo del disciplinamiento, su vinculación con el monitoreo como forma de evaluación

Desde el punto de vista de la forma de ejercicio del poder *del disciplinamiento*, la *promoción* está estrechamente relacionada con el *examen*. Por un lado, el alumno que promociona pasa de año o nivel porque fueron evaluados y calificados sus conocimientos,

se sometió a lo exigido por el maestro y superó las exigencias. Por otro lado, la promoción implica una gratificación, un reconocimiento que se expresa en que pasa a un año superior del nivel que cursa o a otro. La promoción se vincula con el egreso y con la certificación final de los estudios alcanzados. En el modelo del *disciplinamiento*, la *promoción* depende exclusivamente de los conocimientos alcanzados, que coinciden con el estándar establecido. El maestro ejerce su poder al señalar quienes deberán repetir el año, la sanción consiste en reiterar lo hecho, en volver a empezar. En ese momento, el docente ejerce su poder permitiendo o no el paso al grado siguiente.

Atenta a lo descrito en los últimos párrafos, me pregunté si a partir de la *flexibilización* de la promoción se modifica la evaluación asemejándose al *monitoreo*. En primer lugar, advierto que la relación que establece el docente con el alumno, está centrada en su aprendizaje personal, atendiendo a las diferencias considerando sus posibilidades. Esto implica una nueva modalidad de conducción del aprendizaje con intervenciones individualizadas y reguladas para alcanzar los conocimientos esperados. Esto supone un seguimiento reflexivo direccionado a la mejora de lo realizado, propiciado en los espacios de diálogo institucional. La actividad docente se enmarca en un trabajo en equipo, no es solitaria. Lejos están los rituales de evaluación, la presencia distante del docente que en cuanto juez juzga y condena al alumno a repetir. Por el contrario, el docente y los directivos deben estar más cercanos a los niños, atentos a sus diferencias para acompañar, promover los aprendizajes y mejorar las experiencias escolares. Hacer todo lo posible para que el alumno aprenda. El niño aparece dotado de posibilidades y activo en su realización, debe apropiarse de lo que la escuela le ofrece, aprovechar los apoyos que recibe. La familia debiera ser consultada para seguir el proceso.

Estas características, que modelan la evaluación de los aprendizajes a partir de la flexibilización de la promoción, diluyen su carácter de sanción. Generan un tipo de conducción del aprendizaje cuya orientación regulada incentiva su mejoramiento. No hay escalas, ni jerarquías; el alumno debe ser reconocido en sus diferentes ritmos y modos de aprender. En la conceptualización del proceso de enseñanza aprendizaje como experiencia propuesta por el docente, el niño aparece en el centro; el debe apropiarse del conocimiento en su tránsito por la escuela. Por su parte, el docente tiene que esforzarse para comprender su individualidad y atender a las diferencias para guiarlo. Esto supone, entiendo, procesos de comprensión de sí mismo, en un caso como agente activo, en el otro como facilitador. Rasgos propios del *monitoreo* como forma de evaluación.

Por último, si bien las pautas del Acuerdo Federal Res. N° 174/12 CFE rompen con algunas características del modelo escolar flexibilizando la promoción, no se modifican otras condiciones propias del modo de ejercicio *disciplinario* que lo caracteriza tradicionalmente. No se eliminan la simultaneidad ni la gradualidad. Incluso la condición de encierro propia del modelo *disciplinario* de ejercicio del poder se *refuerza*, no sólo porque el niño debe permanecer más años en la escuela, sino porque los docentes y directivos tienen que procurar que así sea efectivamente. La LEN N° 26.206 establece la obligatoriedad del nivel secundario y de la sala de cuatro años. En consecuencia, entiendo que el documento introduce modificaciones al modo *disciplinario* de ejercicio del poder, rompiendo con elementos del modelo del *examen*, lo cual provoca un acercamiento al modelo del *monitoreo*. Sin embargo, permanecen condiciones del *disciplinamiento* sin cambiar. Esta tensión podrá advertirse luego en lo que ocurre en las instituciones escolares como muestra el trabajo de campo Capítulo 6 apartado 6.1.6.

4.2- Las Res. N° 681/12 y Res. N° 1155/16 DGE. La reforma de la evaluación escolar en las reglamentaciones vigentes en la Provincia de Mendoza

Las reglamentaciones constituyen el último eslabón del direccionamiento de las políticas que apuntan a reformar la educación. Por su especificidad normativa, entablan una serie de relaciones entre los sujetos, promueven desempeños, fijan límites, establecen deberes, organizan responsabilidades. En la Provincia de Mendoza, la Resolución N° 0681/12 DGE regula el *Régimen Académico* de nivel primario, junto con la reforma de los artículos del 22 a 38, establecida por la Resolución N°1155 DGE del 2016 (Ver Anexo B: Normativa). Estas reglamentaciones siguen el proceso normativo del Acuerdo Federal N° 174/12 CFE y pautan las acciones de docentes, directivos, alumnos y padres, distribuyen los tiempos, asignan tareas, suponen condiciones y precisan formas de control de las autoridades sobre los docentes. En relación a la evaluación de los aprendizajes dichas resoluciones, establecen modos, regulan tiempos, marcan alcances, señalan las formas de calificación, las condiciones de acreditación y promoción de los alumnos. También, fijan límites a las acciones de los docentes, responsabilidades institucionales, familiares y del gobierno educativo.

Los términos utilizados por ellas, describen la educación, especifican reformas en la forma de enseñar y aprender, presentan modos de actuar permitidos, prohibidos y obligatorios. Es por eso, que me detengo en su análisis para indagar cómo estos textos consolidan una comprensión sobre la evaluación escolar, sobre los sujetos involucrados y de lo esperado y exigido para cada uno de ellos. Estas normativas tienen un alto nivel de obligatoriedad porque pretenden regular con precisión la conducta de cada uno de los involucrados, en este caso, en la evaluación de los aprendizajes que tiene lugar en las escuelas.

Para su estudio, sigo el mismo esquema utilizado para el análisis del Acuerdo Federal N° 174/12 CFE realizado en el apartado anterior. En primer lugar, presento un análisis sociolingüístico del discurso para establecer los términos claves, que definen los *núcleos interpretativos* que configuran la forma de comprensión básica que tienen de la educación en general, y de la evaluación de los aprendizajes, en particular (Vasilachis de Gialdino, 2013). En segundo lugar, realizo una interpretación sobre lo hallado en el texto, advirtiendo algunas tensiones. En tercer lugar, presento una crítica que apunta a reconocer su vinculación con lo que he denominado *nueva racionalidad educativa* y con los modos de ejercicio del poder que supone; es decir, su vinculación con el modelo *disciplinario* o el propio de la *gubernamentalidad*, a partir de la reflexión sobre la introducción del *monitoreo* como tipo de evaluación.

4.2.1- Análisis del discurso de las reglamentaciones Res. N° 681/12 y Res. N° 1155/16 DGE

Para analizar estas, me detengo en algunas afirmaciones que articulan el texto del documento, vinculadas a la *educación, escuela, reformas, sujetos, responsabilidad del Estado, evaluación de los aprendizajes*, tal como lo hice con el Acuerdo Federal 174/12. Resalto sus términos claves, para identificar los *núcleos interpretativos de la red conceptual* que interpretaré en el siguiente punto 4.2.2. Esto me permite un proceso inductivo para llegar a una descripción de la comprensión básica o *forma de inteligir* supuesta en el texto de estas reglamentaciones.

Educación, derecho, escolaridad

En consonancia con el Acuerdo Federal Res. N° 174/12 CFE, la Res. N° 681/12 DGE propone en primer lugar, la efectivización del derecho a la educación a partir de la *escolarización* de los niños, lo que constituye el *primer núcleo interpretativo*. En el segundo párrafo de los considerandos señala:

*Que el gobierno educativo provincial debe garantizar el derecho a la educación a todos los niños, adolescentes y jóvenes de la provincia en el sentido de asegurarles el ingreso, permanencia y egreso en los niveles obligatorios y trayectorias escolares relevantes en un ambiente de cuidado y confianza en sus posibilidades educativas;*⁴⁷

La *escolarización* implica también el proceso individual recuperado el concepto de *trayectoria escolar real*, para referirse al recorrido que por los años y niveles realiza particularmente cada alumno. Así, queda evidenciado como la educación es comprendida como acceso y permanencia en la escuela. Este término, se convierte en el *núcleo interpretativo* más importante, lo analizaré en el punto siguiente.

En relación a garantizar el derecho a la educación, el Gobierno Provincial reconoce su responsabilidad y, por ello, establece estas pautas para la organización del proceso de enseñanza aprendizaje que se darán en las escuelas. Supone por un lado el reconocimiento de la *educabilidad del niño*, lo que le da un lugar central en la educación, también, su compromiso con condiciones de aprendizaje (art 2). La política educativa debe estar orientada a ello. Se propone, particularmente, *remover* toda regulación institucional que dificulte la permanencia en el sistema educativo:

Que es necesario avanzar en la revisión de normas y prácticas que comprometan el derecho a la educación así como en la institucionalización de nuevas regulaciones que generen condiciones para la renovación de las propuestas formativas, la reorganización institucional y el desarrollo de estrategias pedagógicas que favorezcan trayectorias escolares reales, continuas, completas y relevantes para todos los niños, adolescentes y jóvenes mendocinos;

Se puede advertir entonces, que asume el concepto de *escolarización* como sinónimo de educación y reconoce su responsabilidad en garantizar el tránsito y la permanencia en las escuelas. Como se advierte en el Art. 8 Res. N° 681/12 DGE, el Gobierno Provincial promoverá acciones por parte de sus agentes que hagan efectivo el recorrido escolar a los niños que no han ingresado, a los que ingresan tardíamente, abandonan de forma temporal, tienen inasistencias, no han aprobado o que cursan con sobre edad.

Trayectoria escolar, eje de las reformas

El término *trayectoria escolar* aparece trece veces en la mencionada resolución. Se define como *los recorridos diversos de los estudiantes por los distintos años y niveles del sistema educativo provincial*. El concepto de *trayectoria escolar real* implica el reconocimiento de que los niños aprenden de forma diferente y en los contextos distintos.

⁴⁷ El resaltado en los párrafos de las reglamentaciones es mío.

Artículo 2do.- Asumir como principio básico y orientador de toda la política educativa provincial que todos los pueden aprender en condiciones adecuadas y que es posible generar esas condiciones si se pone en el centro de la toma de decisiones políticas y técnicas a las trayectorias escolares reales de los alumnos, para rearticular desde allí el currículum, la organización, la gestión y los recursos, con una voluntad política de avance frente a los límites que plantea el modelo escolar homogéneo, una voluntad colectiva que aspira romper el círculo en el que se reproducen la desigualdad e injusticia social en desigualdad e injusticia educativa

La atención *trayectoria escolar real* aparece como *segundo núcleo interpretativo* que organiza el párrafo en contraposición a la *modalidad escolar tradicional* basada en la simultaneidad de aprendizajes que implica la homogeneidad y la gradualidad. Esta *escolarización* supone la simultaneidad del aprendizaje, es decir, implica que *todos* los niños con determinada edad aprenden lo mismo todos juntos, a partir de una enseñanza de un docente. En el art. 2 transcripto, se apunta a reconocer las diferencias individuales y a enfrentar el modelo escolar tradicional. Se pretende romper con la *homogeneidad* que contribuye a la *desigualdad e injusticia educativa*, que se combina con la *desigualdad e injusticia social*.

La referencia a las *trayectorias educativas reales*, concepto con el que se pretende reconocer la diversidad, implica la *falta o carencia* de aquellos que no logran los estándares. La propuesta *modificaciones organizativas, institucionales pedagógico didácticas y de trabajo* no conllevan la modificación de la simultaneidad (homogeneidad y gradualidad) del sistema, sino pretenden asegurar *trayectorias escolares continuas* de quienes no alcanzan los conocimientos acreditables, de quienes ingresan tardíamente o faltan reiteradamente al establecimiento (Art 8 Resolución 0681/12 DGE).

Es interesante relacionar la inclusión con el concepto de *escolaridad de baja intensidad* (Art. 8) con el que se hace referencia a *quienes ingresan tardíamente, repiten, abandonan temporalmente la escuela, tienen pendiente la aprobación de espacios curriculares*, entre otros. Esta forma de *escolaridad de baja intensidad* no es considerada una falta de la familia, menos aún del niño, sino un desafío para que las instituciones acompañen a los alumnos. Es decir, aquellos que no están todos los días en la escuela. Este concepto refuerza la idea de ejercicio del derecho a la educación como *escolarización*. Fortaleciendo la idea de permanencia en la institución y la responsabilidad de las autoridades de gobierno y escolares de garantizar su presencia.

En este sentido, se busca que las autoridades acompañen a los niños para que no se alejen de la escuela, se habla de *oportunidades educativas*. De modo que se deben generar

oportunidades para la continuidad de la trayectoria, aunque se diferencie de la esperada según su edad. La resolución presenta la presencia del alumno en la escuela como responsabilidad de los agentes educativos.

Las reformas apuntan particularmente a la *revisión y modificación de prácticas de enseñanza y evaluación que generen trayectorias escolares discontinuas (Art 10º)*. Al igual que el Acuerdo Federal N° 174/12 CFE, en la resolución se plantea que para que la *trayectoria* del niño en la escuela pueda ser efectiva, deben cambiar condiciones institucionales, en este texto las vinculadas a la enseñanza y la evaluación. Para ello, propone, por un lado, medidas de reconocimiento de la diferencia, por otro, nuevas formas de planificación y evaluación de la enseñanza, atendiendo a la individualidad de cada alumno, particularmente de los que no alcanzan los saberes esperados⁴⁸. La norma promueve que las escuelas se lleven adelante procesos de reflexión y acuerdos para garantizar los aprendizajes que susciten una oferta diversa de experiencias a fin de que los niños se apropien del conocimiento.

El seguimiento permanente del proceso de aprendizaje de cada alumno permitiría al docente identificar tanto sus progresos como sus dificultades, podrá detectar cuándo y por qué se interrumpió el proceso de aprendizaje, que saberes no se han alcanzado y construir, a tiempo, otros modos de enseñarlos y aprenderlos.

Los procesos de enseñanza están dirigidos a la apropiación individual que hace cada alumno. El docente aparece como facilitador de conocimientos: *ofrece, organiza, moviliza y se vincula fuertemente con el grupo* para que aprenda. También, se instituye el trimestre como unidad temporal para la planificación, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación entendida como un seguimiento permanente (Registro de Seguimiento) de dicho proceso para identificar logros y dificultades.

- *Movilicen su deseo de aprender de manera sostenida*
- *Estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas.*
- *Impliquen que los docentes, en algunas actividades de enseñanza, se organicen de distinta forma para ofrecer diferentes formas de acceder al saber.*
- *Agrupen de distintos modos a los alumnos.*
- *Transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella.*

⁴⁸ En las entrevistas a docentes, directivos, y supervisora se hace referencia a estas formas de planificación, a la Planilla de Seguimiento, y Planilla sobre alumnos requieren refuerzo de saberes, Planilla de Rendimiento. Al mismo tiempo que a la existencia de reuniones institucionales periódicas y de los directivos con la supervisora para reflexionar sobre el contenido de las mismas y las acciones a seguir. Capítulo 6 apartado 6.1.5.

- *Permitan que los* alumnos aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos.
- *Sumen los aportes de otros actores de la comunidad.*
- *Incluyan* diversos formatos como: talleres, seminarios, jornadas de profundización temática, trabajo en la biblioteca, salidas de campo, etc.
- *Sumen* tiempos complementarios y otras estrategias diferentes de enseñanza para alumnos que presente dificultades.

El docente debe seguir individualmente el proceso de aprendizaje para reorientarlo y reorganizar la enseñanza; hasta el punto de identificar cuando y por qué dejó de aprender el niño. También, se propone apoyos diferenciados en el aula, acciones de acompañamiento y apoyo organizadas institucionalmente. A nivel institucional se reflexionará sobre esto, se realizará el seguimiento individual (Art.16). La recuperación de los aprendizajes se vincula a la trayectoria escolar personal y requiere de la responsabilidad institucional, supone acuerdos que establezcan *dispositivos de apoyo, planificaciones* específicas, y también *formas alternativas de acreditación*. Las instancias complementarias son parte de la trayectoria, no un anexo (Art 18º)

Evaluación de los aprendizajes

En el capítulo IV de la Res. Nº 681/12 DGE se explicita la forma de evaluación propuesta. El mismo tiene dos artículos. En el primero se define la evaluación en general y, en el segundo, se establecen las características que deberán tener las *prácticas evaluativas*.

En el primero, se toma una definición amplia de evaluación que incluye el juicio de valor resultados, procesos y condiciones, el término utilizado es *evaluación educativa* y se practica sobre *situaciones pedagógicas*, termino vago y ambiguo.

Artículo 20mo. Establecer que en el sistema educativo provincial se considere la evaluación educativa como un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas que incluya, al mismo tiempo, los resultados de aprendizaje alcanzados, los contextos y condiciones en que los éstos tuvieron lugar y los procesos de enseñanza desplegados a tal fin.

Como puede observarse, la *evaluación* caracterizada como *educativa* supone una ponderación de aspectos diferentes a los aprendizajes logrados, potenciado la consideración de *contextos, condiciones y procesos de enseñanza*. No se establecen los criterios para enjuiciar estos contextos, condiciones y procesos para sopesar con los resultados. Esto deja abierta la evaluación a criterios subjetivos u ocasionales. En el encabezado del siguiente artículo usa otro término amplio *práctica evaluativa*, es decir, las instancias de evaluación centradas en el aprendizaje posterior, que retroalimenten los aprendizajes.

Artículo 21.- Determinar que las practicas evaluativas en todas las escuelas de la provincia, están centradas en el objetivo de contribuir a desarrollar procesos de enseñanza cada vez más potentes que promuevan más y mejores aprendizajes y trayectorias escolares continuas y completas.

La evaluación, lejos de ser una instancia de control de resultados, se presenta como un momento más del aprendizaje, que impacta primeramente en la forma de enseñar, en lo que hace el docente, y luego estas en los aprendizajes de los alumnos y sus recorridos. Podemos observar como el nudo interpretativo de la *evaluación educativa*. Este es definido con el término *prácticas evaluativas*. Estas modificarían la forma tradicional de evaluar ligada sólo a los resultados y a momentos específicos; cuya consecuencia ha sido la calificación, la jerarquización de los alumnos en función de sus resultados. La *evaluación educativa* es presentada como una acción que recae en la individualidad de cada alumno, pondera aprendizajes, contextos, procesos y las *prácticas evaluativas* aparecen en un primer momento como difusas. En el mismo artículo 21 se presenta la caracterización de las *prácticas evaluativas* que las precisan:

La evaluación es responsabilidad del docente, y producto de la reflexión y el acuerdo institucional. La correspondencia entre la propuesta de enseñanza y la evaluación. Es procesual, requiere de observación y análisis de las producciones de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades previstas para la enseñanza.

Brindar información al estudiante y al docente y fundamentar la toma de decisiones. Al docente le permite ensayar nuevas actividades que ayuden a sus alumnos.

Requieren diversidad en las estrategias de enseñanza y diversidad de estrategias de evaluación.

Requieren explicitar criterios de evaluación de forma pública y promover la responsabilidad de los alumnos por los resultados.

Las observaciones y correcciones deben generar nuevos aprendizajes y superación de errores.

No son válidas las bajas calificaciones por motivos disciplinarios.

Estas características de las *prácticas evaluativas* las sitúan en el *modelo de evaluación formativa*, en la medida que pretenden mejorar los aprendizajes, atender a la diversidad, explicitar criterios, generar nuevos procesos de enseñanza, se deben centrar en el proceso y suponen la observación. Esta propuesta deja de lado, al menos en una primera instancia la sanción y la jerarquización, para apuntar a nuevos procesos de enseñanza aprendizaje que atiendan a los diferentes alumnos. Es una caracterización que se aleja del ritual del *examen* tradicional en el que se juzgaba con un patrón de medida y clasificaba a los alumnos en función del logro del mismo. También, se presenta a la institución como garante a través del diálogo del docente evaluador que detenta la responsabilidad.

La Res. N° 1155/16 DGE, emanada de la última gestión de gobierno escolar, modifica el capítulo V desde el art. 22 al 40, es decir, el Régimen de Calificación, Acreditación y

Promoción. En general, mantiene los conceptos de *calificación*, *acreditación*, frecuencia de informes (trimestrales) y *promoción*.

Artículo 22do. Establézcase la distinción de los siguientes procesos vinculados con la evaluación de los aprendizajes:

- *Calificación: establecimiento de una equivalencia entre una escala arbitrariamente construida y un determinado nivel de logros alcanzados por los alumnos.*
- *Acreditación: reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los alumnos en los aprendizajes definidos para un espacio curricular, en un tiempo determinado.*
- *Promoción: habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad en relación con criterios establecidos en la regulación provincial.*

Vale destacar que la escala de calificación es numérica y admite centésimos, también que se promedian notas en cada trimestre y de los trimestres para la acreditación de los espacios, esta se logra con una calificación mínima de 7 siete y, se establece una secuencia de espacios acreditados para la promoción en sus artículos 38 Res. 681/12 y 37 Res. N°1155/16 DGE⁴⁹. Por otra parte, se reconocen un periodo compensatorio en diciembre y uno complementario en marzo, para el que exige asistencia a apoyos y aprobación de examen. Estos con algunas diferencias organizativas institucionales. Se mantiene, también, la obligación del docente de llevar un Registro de Seguimiento detallado que este a disposición de autoridades y padres. En relación a la promoción, en el art 22 mencionado se refiere a regulación provincial sin estar en vinculación con otra normativa.

Las resoluciones presentan una diferencia, se sustituye las *evaluaciones integradoras obligatorias trimestrales* de la Res. N° 681/12 DGE, por una *evaluación integradora anual obligatoria*. Esta incluirá a todos los espacios curriculares y se promediará con las notas del 3° trimestre. Se establece que la calificación de cada trimestre incluirá al menos tres evaluaciones, una de las cuales será individual. La *evaluación integradora anual* apunta a la integración de capacidades, y pueden ser utilizados distintos instrumentos además de los exámenes tradicionales, como proyectos, trabajos prácticos estudios de caso. Las pautas de la Res. 1155/16 DGE tienen una redacción más sencilla y también se marcan algunas especificidades, como la exigencia de al menos una evaluación individual en el trimestre y la integración de capacidades como característica de la evaluación integradora anual.

Me parece importante señalar que este capítulo V en ambas reglamentaciones, no se relaciona con el formato de *evaluación formativa*, explicitado en el capítulo IV. Por el

⁴⁹ Se mantiene la unidad pedagógica de 1 y 2° grado, se establece como promocionales de 2° 3° Lengua, Matemática y Conocimiento del ambiente, de 4° a 7° todos los espacios curriculares. En la Resolución N° 681/12 DGE en 4° y 5° solo eran acreditables Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

contrario, sus términos son propios del modelo escolar tradicional y desgajado del articulado anterior, aparece como extemporáneo. No se refiere a la *trayectoria escolar individual*, no se pone en foco el contexto, ni las condiciones, ni el proceso, solo se habla de saberes, y de notas expresadas numéricamente.

Así, en ambos documentos se presenta una tensión entre la propuesta formativa de evaluación, articulada en términos de *evaluación educativa*, y *prácticas de evaluación* (capítulo IV de la Res. 681/12 DGE) y los conceptos de *calificación*, *acreditación* y *promoción* del capítulo V de ambas resoluciones que se corresponden con el modelo escolar tradicional vinculados al *examen*. Esta tensión puede advertirse en cómo llevan adelante la evaluación las docentes según dan cuenta en las entrevistas, Capítulo 5, apartado 5.1 de esta tesis.

Relaciones entre docentes, alumnos, directivos, padres, autoridades escolares

Respecto a las relaciones entre docentes, alumnos, padres, y autoridades escolares entabladas por las reglamentaciones analizadas, señalo en primer lugar el supuesto de la *educabilidad* del niño y la contrapartida del reconocimiento de su protagonismo.

Artículo 2do.- Asumir como principio básico y orientador de toda la política educativa provincial que todos los pueden aprender en condiciones adecuadas y que es posible generar esas condiciones si se pone en el centro de la toma de decisiones políticas y técnicas a las trayectorias escolares reales de los alumnos, para rearticular desde allí el currículum, la organización, la gestión y los recursos, con una voluntad política de avance frente a los límites que plantea el modelo escolar homogéneo, una voluntad colectiva que aspira romper el círculo en el que se reproducen la desigualdad e injusticia social en desigualdad e injusticia educativa.

En el artículo 2, aparece expresado el *principio de educabilidad* de todos los niños. Todos los niños pueden aprender, pero se reconoce que tienen historias, trayectorias, experiencias distintas, diferentes formas de apropiarse de conocimientos. La escuela debe ofrecerles oportunidades de ingreso a ella, también procesos pedagógicos significativos, formación relevante, particularmente a los más desfavorecidos y potenciar el esfuerzo por estudiar. La reglamentación reconoce así la individualidad de cada niño y promueve procesos que la tengan en cuenta. Lo que se expresa en el art. 3:

Artículo 3ro.- Asumir el compromiso de garantizar a todos los niños:

- *El derecho a la educación a través de procesos de enseñanza enriquecidos, que los consideren sujetos protagonistas de sus aprendizajes y les reconozcan de modo incluyente, las diferentes historias, trayectorias, experiencias vitales y culturales y sus distintos modos de acceso, apropiación y construcción del conocimiento.*
- *Condiciones pedagógicas e institucionales adecuadas para hacer efectivo el acceso, continuidad escolar y egreso de los distintos niveles de la escolaridad obligatoria y una formación relevante, con prioridad en aquellos sectores más desprotegidos.*

- *Ambientes y entornos escolares motivadores*, ricos en experiencias educativas, capaces de captar el interés de formación por parte de los estudiantes y por ello de impulsar el sostenimiento del esfuerzo que supone estudiar.
- *Trayectorias escolares continuas, completas y relevantes*.

Junto a la *educabilidad* como *núcleo interpretativo* aparece el de *acompañamiento*. El protagonismo de los niños que combina *educabilidad*, pero también agencia de procesos cognitivos supone que los alumnos aprenden siempre y que para ello, las escuelas deben ofrecer procesos pedagógicos acorde a sus diferencias. Cada uno llevará una trayectoria distinta.

La atención a la *trayectoria escolar real*, implica *acompañamiento* de los equipos políticos y técnicos a las instituciones para que consoliden equipos docentes que promuevan diferentes modos de aprendizaje de sus alumnos. En su art. 16 señala que el docente planeará la enseñanza de acuerdo al Diseño Curricular Provincial y a los Núcleos de Aprendizaje Prioritario, también debe realizar un seguimiento de cada alumno, identificar sus dificultades para implementar apoyos, incluso fuera del aula. En esta tarea el propio docente será acompañado. El gobierno escolar será también el encargado de llevar un sistema de información y seguimiento. Siempre el alumno tiene que estar monitoreado, para que su recorrido sea continuo y se garantice su permanencia en la escuela.

El *núcleo interpretativo* de *acompañamiento*, diseña una relación docente alumno, que se diferencia de la tradicional de enseñar contenidos, para combinarse esto con la atención a sus particularidades, sus procesos psicológicos, sus sentimientos. El docente debe generar *ambientes y entornos motivadores, impulsar el sostenimiento del esfuerzo*. El docente no solo enseña saberes, se vincula personalmente con el alumno atendiendo sus diferencias (art 4). Los directivos también para lograr que el niño permanezca en la institución. Para ello contarán con el apoyo de autoridades educativas.

Artículo 8vo.- Disponer que los distintos actores del gobierno educativo provincial, según su nivel de incumbencia, y las instituciones escolares desarrollen acciones pertinentes tendientes a hacer efectivo el acompañamiento y cuidado del recorrido escolar de los alumnos, con el fin de generar oportunidades educativas para todos los estudiantes....

Particularmente, la escuela como institución adquiere un lugar relevante. Las autoridades de gobierno están obligadas con ella. La efectivización del aprendizaje depende de lo que ocurre en la escuela, las autoridades focalizan su atención en ella para lo logre. La institución es la responsable, el gobierno escolar la *fortalece*.

Artículo 11.- Asumir la responsabilidad institucional de la Dirección General de Escuelas de conducir los procesos y generar las condiciones necesarias tendientes a fortalecer la escuela como un lugar propicio para el logro de aprendizajes vitales y significativos para todos los estudiantes, un espacio con apertura y atención de las diferencias, con capacidad de diálogo entre sus propios actores y con otros, un lugar en el que enseñar y aprender sean comprendidos como procesos intrínsecamente relacionados en una práctica con sentido y relevancia.

La escuela debe ser por tanto eficaz, *lograr los aprendizajes vitales y significativos*, pretensión no menor si se tiene en cuenta que debe atender la individualidad de cada niño, en un marco de *diálogo entre sus actores*.

Hasta el capítulo IV de la Resolución N° 681/12 DGE, el término de *acompañamiento* caracteriza, particularmente, la relación del docente con el alumno que supone atención de aspectos psicológicos, e incluso culturales. El docente también será acompañado por la institución y los equipos técnicos (art. 16) para seguir el proceso de cada niño. En relación a los padres, se habla de apoyarlos (art. 4) y también de informarlos mediante un registro de seguimiento público que también estará a disposición de las autoridades de gobierno. La relación que se entabla entre la escuela y los padres es la tradicional propia del *modelo escolar*, de información trimestral, por medio del boletín, que se completa con la escala numérica. A partir de las entrevistas con docentes, directivos y supervisora pude advertir la relevancia que estos dan al involucramiento de los padres en el proceso de aprendizaje, no cual no está exento de conflictos, Capítulo 6, apartado 6.1.2.

4.2.2- Interpretación de las reglamentaciones Res. N° 681/12 y Res. N° 1155/16 DGE: escolaridad, trayectoria escolar real, evaluación educativa, persistencia del modelo escolar tradicional

En un principio, la Res. N° 681/12 DGE asume los núcleos interpretativos del Acuerdo Federal 174/12 CFE que busca precisar para orientar las acciones en el día a día escolar. Así, aparecen términos como *derecho a la educación, escolaridad, trayectoria escolar real, evaluación educativa* (vinculada a una práctica formativa) organizando el texto. Pero, también se advierte una tensión, porque el capítulo V se organiza en torno a *núcleos interpretativos* vinculados al *modelo escolar tradicional*, ya que los términos calificación, acreditación, promoción no responden a lo planteado por el Acuerdo Federal N° 174/12 CFE, ni a lo planeado en los capítulos anteriores de la mencionada resolución. La Res. N° 1155/16 DGE, emanada de la nueva gestión de gobierno, sólo modificó el capítulo V de la Res. N° 681/12 DGE, pero mantiene los anteriores. En su texto se señala una consulta a las escuelas en donde se valora la resolución anterior, no se señalan contradicciones entre la

propuesta de acompañamiento a las trayectorias individuales con la calificación numérica, la acreditación de saberes obtenida por promedios y la promoción como consecuencia de los mismos. De esta manera la normativa se encuentra fracturada.

En primer lugar, la comprensión de la educación y la evaluación se reconocen los lineamientos de la política educativa expresada en este Acuerdo Federal N° 174/12 CFE, como la *permanencia* en la institución como indicador de educación, la responsabilización de la escuela en la reincorporación de los niños; la *eficacia escolar* medida en función del ingreso, continuidad y egreso de los alumnos, al que se añade la generación de experiencias de aprendizaje significativas; la *educabilidad* de los niños que les permite *transitar* por la escuela y apropiarse de saberes. Y por último la *flexibilización* la organización escolar que adecua sus exigencias para que el niño pueda transitar su escolaridad sin dificultades ni obstáculos. Además, se presenta la relación entre el docente y los alumnos como *acompañamiento* que atiende a las diferencias individuales, de contexto, de condiciones.

El *derecho a la educación* entendido como *escolarización*, como tránsito por los años y niveles, junto con el término *trayectoria escolar real*, tiene como contrapartida un concepto también de carácter espacial y referido al movimiento, el *acompañamiento* del docente. El docente también será *acompañado*, en su caso por los directivos, equipos técnicos y autoridades educativas que le permitirán ofrecer al niño experiencias significativas de las cuales tiene que apropiarse, en cuanto protagonista de su aprendizaje.

Particularmente, la normativa busca la inclusión de niños que presenten una *escolaridad de baja intensidad* (Art. 8). Con este concepto hace referencia a quienes ingresan tardíamente, repiten, abandonan temporalmente la escuela, tienen pendiente la aprobación de espacios curriculares. Esta forma de escolaridad no es considerada una falta sino un desafío para que las instituciones acompañen a los alumnos. La inclusión implica la presencia de los niños en la escuela. En este sentido, se busca que las instituciones los acompañen para que no se alejen de la escuela, se habla de *oportunidades educativas*. De modo que se deben generar oportunidades para la continuidad de la trayectoria, aunque se diferencie de la esperada según su edad. Así, podemos ver que si bien se propone romper con el *modelo escolar homogéneo*, que genera desigualdad e injusticia; sin embargo, no se pone en discusión la presencia simultánea de los niños en un mismo grado. Se promueve el apoyo a los padres para que consoliden la escolarización de sus hijos.

Me interesa poner en foco, también, el concepto de *acompañamiento* siempre vinculado al de *trayectoria escolar*. Porque se *acompaña* a los niños, también, al docente y al equipo docente. A los niños se los acompaña de diversas maneras, con nuevas estrategias de aprendizajes, una evaluación permanente, un conocimiento de sus particularidades incluso las de su vida familiar y social, ya que se propone tener en cuenta los contextos y condiciones en las que se dieron los procesos de enseñanza aprendizaje. Se establece que cada docente lleve un *registro de seguimiento* que deberá contener la información sobre lo aprendido por el alumno y una valoración del maestro (Art. 25 Res. N° 682/12 DGE). Este registro estará a disposición de las autoridades y de la propia familia. También, la reglamentación prevé el involucramiento de la propia familia del niño en el aprendizaje (Art. 17 Res. N° 681/12 DGE). En el caso de los docentes que serán *acompañados* por equipos técnicos, de alguna manera, se pone en duda la capacidad de quienes están al frente del grado para que puedan llevar adelante este tipo de procesos por si mismos (Art. 12 Res. N° 681/12 DGE).

Las escuelas deben generar procesos de aprendizaje que se desarrollen en *Ambientes y entornos escolares motivadores, ricos en experiencias educativas, capaces de captar el interés de formación por parte de los estudiantes y por ello de impulsar el sostenimiento del esfuerzo que supone estudiar*. Es decir, deben llevar adelante *buenas prácticas* para que los estudiantes aprendan, son responsables de que ello ocurra. Se usa también el término *procesos de enseñanza cada vez más potentes* para calificar las *buenas prácticas* al interior de la institución. Las escuelas y los docentes, en particular, deben ofrecer propuestas que pongan en el centro al alumno, lo motiven a estudiar y a querer aprender y a alcanzar conocimientos significativos.

En segundo lugar, respecto a la evaluación de los aprendizajes, en el art. 20 se toma un concepto amplio, de carácter procesual que incluye no sólo *los resultados del aprendizaje alcanzados*, sino también, *los contextos y condiciones en que estos tuvieron lugar y los procesos de enseñanza desplegados a tal fin*. Define la responsabilidad de las *prácticas evaluativas* como institucional, en base al acuerdo de los equipos docentes y de conducción de la escuela, precisando que el docente es responsable de la evaluación pero, no aisladamente sino en función del acuerdo institucional. Propone una definición amplia de *evaluación educativa* de carácter procesual, formativa y lograda con diversidad de estrategias, explicitando los criterios.

Sin embargo, la fractura con el modelo de *evaluación formativa* se produce en el capítulo V. Si bien los primeros cuatro capítulos son consecuentes con los lineamientos políticos, establecidos en el Acuerdo Federal N° 174/12 DGE, en el capítulo V de las resoluciones analizadas aparece una estructura de *calificación, acreditación y promoción* ligada al modelo escolar tradicional. Información a los padres por el boletín, en el que aparecen calificaciones numéricas que posibilitan la acreditación y promoción por medio del cálculo matemático. Se establece un régimen de calificación trimestral, acreditación que incluye periodos complementarios en diciembre y compensatorio en marzo, y de promoción que gradúa los espacios curriculares que debe acreditar el alumno por ciclo para pasar de año. Esta fractura permite identificar algunas tensiones.

Tensiones

En primer lugar, encontramos una tensión entre el modelo de seguimiento de la *trayectoria escolar*, que pone énfasis en la permanencia en la institución, el trabajo de acompañamiento del docente y de los directivos, la atención a los contextos, condiciones e historias personales propuestas para la evaluación de los aprendizajes y la simultaneidad del proceso de aprendizaje en el aula. No se modifica la relación un profesor- un grupo de alumnos, se da por supuesta. Los chicos con diferentes condiciones, contextos, procesos de aprendizaje, historias siguen en una misma sala durante tiempos definidos. Si bien se busca remover aquellos aspectos institucionales que obstaculizan el reconocimiento de las diferencias propias del modelo escolar tradicional, la simultaneidad del aprendizaje no se modifica. El docente tiene que enseñar a grupos de alumnos, pero a la vez, atender a las diferencias captar el momento en que el niño dejó de aprender (art. 16 Res. N°681/12 DGE). El acompañamiento personalizado de enseñanza-aprendizaje-evaluación está en tensión con la modalidad simultánea del aula que implica la homogeneidad de los alumnos, propia del modelo escolar tradicional. Esta tensión se evidencia en la emergencia de conflictos vinculados a la inclusión educativa, Capítulo 6, apartado 6.1.6.

Otra de las tensiones estaría dada por la fractura entre la red conceptual que se organiza en torno con los núcleos interpretativos: *escolarización, trayectoria escolar, acompañamiento, evaluación educativa, práctica evaluativa*, que responde a los lineamientos de la política educativa establecidos en Acuerdo Federal N°174/12 CFE y, aquella que se organiza en el capítulo V de ambas resoluciones centradas en *calificación, acreditación y promoción*, que responde a una comprensión propia del modelo escolar tradicional. Esta tensión como tal se traslada al día a día escolar, las docentes entrevistadas

dan cuenta de esta tensión en función de la *dinámica* de la evaluación de los aprendizajes, como se verá en el Capítulo 5, apartado 5.1.3.

4.2.3- Las Res. N° 681/12 y Res. N° 1155/16 DGE: presencia de la nueva racionalidad educativa, introducción del *monitoreo* y permanencia del *examen*

En este capítulo abordé las reglamentaciones vigentes, surgidas a partir de las reformas propuestas desde la LEN N° 26.206, como marco en el cual tiene lugar la evaluación de los aprendizajes en las escuelas de Mendoza. Es decir, el *contexto de producción* de las políticas, los textos que diseñan las acciones posibles de docentes, niños, directivos, padres y autoridades educativas.

A partir de la interpretación propuesta en el punto anterior, entiendo que en estas resoluciones se presenta una forma de comprensión de la educación, en general, y de la evaluación, en particular, que remite a algunos *tópicos* propios de la *nueva racionalidad* en analizamos en el Capítulo 3. En primer lugar, la educación se entiende como *derecho* individual que se efectiviza en la *escolarización*. La cual es obligación del Estado, pero debe realizarla cada escuela, a través del seguimiento de los alumnos con *escolaridad de baja intensidad* (repetidores, con inasistencias, ingresos tardíos, etc.). Las escuelas deben, en cuanto institución y bajo la conducción del directivo, asegurar la permanencia y continuidad de los alumnos, deben ser *efectivas*. Los docentes tienen que llevar adelante *buenas prácticas*, centradas en la educabilidad del niño, que posibiliten el agenciamiento individual de los saberes en prácticas escolares que reconozcan sus diferencias, contextos y condiciones. Deben *acompañarlo* para que alcance los logros esperados, para ello deben comprender los aspectos psicológicos del niño, no sólo en su dimensión cognitiva. Las evaluaciones necesitan responder a los mismos criterios que los procesos de enseñanza, que deben ser públicos; se constituyen en parte del proceso didáctico, como momentos de retroalimentación que direcciona los aprendizajes posteriores. El *acompañamiento* del docente, supone una relación horizontal frente a la clásica vertical, de autoridad lejana e imparcial de un el docente que califica, jerarquiza y excluye alumnos, propia de la modalidad del *examen*. El docente además no puede ser arbitrario, ya que debe contar con el aval del directivo en su proceso de evaluación. De esta manera, entiendo se promueven acciones vinculadas al ejercicio de la *gubernamentalidad* siguiendo los tópicos identificados como ejes del paradigma que fundamenta las reglamentaciones, estableciendo

una conducción de la conducta a distancia, con una intervención calculada e individualizada para obtener los resultados esperados.

En segundo lugar, tal como se desprende de la interpretación (4.2.2), lo desarrollado en los capítulos del 1 al 4 de la Res. N° 681/12 DGE y lo establecido en los capítulos V de ambas resoluciones (N° 681/12 DGE y N° 1155/16 DGE) presentan una contrariedad notable. Por un lado, atendiendo a remover obstáculos propios del modelo escolar tradicional, se propone una *evaluación educativa* que sigue los lineamientos propios de los desarrollos pedagógicos actuales. Se ajusta a un *modelo de evaluación formativa*, que es continua, parte del proceso de enseñanza aprendizaje, promueve el reconocimiento de diferencias, contextos y condiciones de cada alumno, permite el reajuste de la propuesta didáctica, entre otros. Así, la reglamentación formula una modalidad de evaluación de tipo *formativo* que se vincula con el *monitoreo* en la medida en que sigue a los individuos en la particularidad del proceso que cada uno lleva, no sanciona, sino que acompaña a lograr los conocimientos esperados, tenidos como metas. Para ello, el docente debe confiar en la *educabilidad* del niño y hacer todo lo posible para que aprenda y alcance resultados. La *evaluación educativa* propuesta, está lejos de la clasificación de alumnos, de su posterior jerarquización, se enfoca en lo que cada uno realizó en función de sus diferencias y se, promueve la autoevaluación. El docente, en cuanto evaluador, no es un árbitro que dirime el nivel de conocimientos entre sus alumnos, mucho menos un juez que condena por no alcanzar los logros esperados, es un entrenador que los orienta, los acompaña y comprende a cada uno en su individualidad.

Por otro lado, el régimen de calificación, acreditación y promoción responde a un modelo escolar tradicional que se pretende modificar. Este último, centrado en la calificación numérica de los aprendizajes, el cálculo de promedios y el establecimiento mecánico de la promoción responde al *modelo de examen*, propio del modelo de ejercicio del poder disciplinario, solo que carece del ritual del examen. Es decir, no se verifican previamente la presencia del ritual del *examen* simultáneo, sobre resultados, donde el docente juzga los logros alcanzados (sin atender diferencias) y establece una clasificación que sirve para una jerarquización de alumnos. Quienes no logran lo esperado son sancionados con la no promoción, deberán repetir el año⁵⁰. Encontré, entonces que en las reglamentaciones

⁵⁰ En ambas reglamentaciones incluso los exámenes trimestrales o el examen global o integrador no responden al modelo de la prueba tradicional, por el contrario, se sugieren distintos tipos de instrumentos, exposiciones orales individuales, ferias de ciencia entre otros.

vigentes están presentes las dos formas de ejercicio del poder. Si bien, se introducen pautas de evaluación cercanas al *monitoreo*, siguiendo el modelo *formativo*, por otra parte, persisten las relaciones *disciplinarias* vinculadas al modelo del *examen*, sostenidas en la mecánica numérica de la calificación, acreditación y promoción.

En tercer lugar, las reglamentaciones precisan acciones entre los sujetos, atribuyen funciones, distribuyen responsabilidades y fijan formas de control. En este caso, esto se realiza siguiendo los tópicos de lo que denomino *nueva racionalidad educativa*. Así, aparece la escolarización como respuesta del Estado al derecho a la educación que debe ser efectivizada por la institución escolar. La escuela que debe realizar un seguimiento de cada uno de sus alumnos, para que siempre asistan a la ella. El directivo es el responsable. La relación educativa se establece básicamente entre el niño y la escuela. Ella es el centro de atención, el foco al que se dirigen las políticas educativas, las decisiones de gobierno, los recursos y la normativa. Bajo el supuesto de la *educabilidad* del niño, su aprendizaje se presenta como agenciamiento individual en el marco de experiencias colectivas; como apropiación en su trayecto o tránsito escolar. El docente debe acompañar a cada uno en este proceso, generar experiencias significativas, comprender los procesos cognitivos individuales de los niños, atender los contextos, las condiciones y las diferencias personales, para lo cual debería desarrollar habilidades psicológicas, como señalo más adelante, Capítulo 7 apartado 7.1.2. La escuela debe ser efectiva, los directivos deben garantizar todos los procesos de aprendizaje en ella, atender a las situaciones particulares de cada alumno, vincularse con los padres para que los apoyen a fin de lograr las metas propuestas. En primer lugar, la asistencia del niño, luego los aprendizajes. No se establece, sin embargo, una demanda precisa de la institución hacia los padres. En la cotidianidad escolar docentes, directivos y supervisora dan cuenta de la necesidad de involucrar a los padres en los aprendizajes de sus hijos, ya que consideran es fundamental su participación para que los niños, particularmente los que tienen dificultades puedan alcanzar los logros esperados. Este tema es analizado en el Capítulo 6, apartado 6.1.2.

CAPÍTULO 5: LA EVALUACIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES, DIRECTIVOS, PADRES, NIÑOS Y NIÑAS. ENTRE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL Y LA FORMATIVA

En este capítulo presento los discursos de docentes, directivos, supervisora, padres y niños de una escuela de sectores populares sobre las situaciones de evaluación escolar, los criterios que utilizan y las dificultades que tienen en el marco de las reglamentaciones vigentes. Para ello, recupero el concepto de *contexto de la práctica* desarrollado por Stephen Ball, que los considera *hacedores de política* (Beech y Meo, 2016), en cuanto otorgan sentido, cuestionan y redefinen las acciones de evaluación en el día a día escolar. Ellos no sólo aplican lo que dicen los textos de las reglamentaciones, como quien sigue una receta, sino que *lidian* con ellas: interpretan sus términos, completan sus vacíos, resuelven sus tensiones (Miranda, 2011). De esta manera, me propongo responder a las preguntas iniciales: ¿Qué elementos de los discursos introducidos por las reglamentaciones vigentes fueron incorporados por docentes, padres, alumnos, directivos y supervisores a propósito de la evaluación de los aprendizajes? ¿Cuáles son sus prácticas en relación a las propuestas por las reglamentaciones vigentes?

A continuación, reconstruyo los discursos referidos a las formas de evaluación de los distintos entrevistados, identifico sus modos de apropiación de los elementos conceptuales de los documentos oficiales. Para ello, utilizo como hilo conductor la diferencia entre *evaluación tradicional* y *formativa*, recupero la tensión entre ambos tipos presente en los textos de la normativa vigente. Estos conceptos pedagógicos utilizados en las reglamentaciones me sirvieron de base para las entrevistas (Ver Anexo E: Instrumentos para la recolección de datos). A partir de las descripciones que hicieron los agentes educativos teniendo en cuenta estas diferencias puede conocer sus prácticas y las fundamentaciones que dan sobre ellas. Asimismo, la diferencia entre *evaluación tradicional* y *formativa*, entiendo, permite identificar elementos de los modelos de evaluación, *examen* y *monitoreo*, para referirme en las consideraciones finales a las

relaciones de poder que se entablan entre los distintos agentes educativos en la evaluación escolar.

En cada uno de los apartados me detengo en la interpretación que hacen los docentes, directivos, supervisora, padres y niños (5.1, 5.2, 5.3, 5.4 y 5.5). Para ello, recupero sus dichos a partir de la codificación de las variables *modo de evaluación, función y finalidad* de los tipos de *evaluación tradicional y formativa* y *Práctica docente* realizada a través del programa Atlas ti, para el caso de docentes, directivos y supervisora. Para los padres, además, tuve en cuenta el código *diferencias en la experiencia escolar entre padres y niños, opiniones de los padres sobre los docentes* (Ver Anexo G: Cuadro de Codificación de variables e indicadores utilizados). En el caso del relevamiento de las opiniones de los niños y niñas, rescato sus dichos en dos *encuentros etnográficos*, a partir de la técnica de discusión de dilemas (Milstein, 2011; Macchiarola, 2003). Particularmente, como entienden la forma en la que son evaluados y el modo en que se resuelven distintas situaciones conflictivas (Ver Anexo F: Materiales para encuentros etnográficos). En el apartado final (5.6), presento algunas consideraciones en función del tipo de *evaluación formativa o tradicional* que se desprende de los dichos de docentes, niños, padres, directivos y supervisora, cómo se vinculan con el modelo del *monitoreo* y del *examen*. Para finalmente, referirme a las relaciones de poder de *disciplinamiento* o de *gubernamentalidad* que entablan los distintos agentes educativos a propósito de la evaluación escolar.

5.1-Los docentes: entre la evaluación formativa y la tradicional

En el capítulo anterior, señalé la tensión presente en las reglamentaciones vigentes sobre evaluación entre una propuesta formativa identificada como *evaluación educativa* en los textos y la permanencia del sistema de calificación numérica, del cálculo mecánico de acreditación y promoción. Siguiendo a S. Ball, entiendo, que en la *puesta en acto* de estas normativas las docentes *hacen* política en la medida en que resuelven, particularmente, esta tensión. En este apartado presento, en primer lugar, la apropiación que hacen las docentes de la propuesta de *evaluación formativa* (5.1.1). En segundo lugar, el procedimiento de asignación de las notas (5.1.2). Por último, me referiré al *saber hacer docente*, es decir, al conocimiento práctico sobre cómo asignar la nota, en el marco de una propuesta formativa de evaluación, que ellas entienden como su *saber hacer*, como su fortaleza (5.1.3).

5.1.1- La evaluación formativa como práctica y horizonte

Cuando los docentes dan cuenta del procedimiento de evaluación que realizan, advertí elementos de la *evaluación formativa* (Perrenoud, 2015). En sus relatos, la evaluación aparece como un procedimiento continuo y de observación permanente, es parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Las docentes intervienen para reorientar el aprendizaje individual. Lo cual, posibilita reconocer la diversidad de las formas de aprender, los ritmos y exige una atención personalizada de cada uno de los alumnos. Así lo describen una docente de Matemática y la de Educación Física:

Docente de Matemática: *Al llevar la corrección diaria, que no es que le pongo nota por eso. En la tarea diaria no le voy poniendo nota, pero si pongo, en tal tarea tiene tal dificultad, pone las V al revés, o tiene tal dificultad, por más que sea de Matemática, de usar la mayúscula, las oraciones. Y voy anotando los problemas.*

Docente de Educación Física: *En general, yo evalúo todo el tiempo a los chicos, no es que digo en esta clase no lo estoy evaluando. Yo ya lo estoy mirando, cómo el chico está trabajando y demás. Para ir viendo la progresión que él tiene, si, durante el trimestre.*

La intervención está dirigida a mejorar el aprendizaje, lo cual se advierte en expresiones como: “Lo que importa es que les guste la literatura y yo tengo que comprobar que los han leído” respecto a Lengua, “Que lo pueda transferir a otro problema, a otra situación” en Matemáticas. En el mismo sentido, la profesora de Educación Física señala lo propio de la escuela: “... tenés que amoldarte, que esto no es un club, es una escuela”; “Todos tienen que salir aprendiendo, aunque sea lo mínimo, lo básico”. Por su parte, la docente de Música aspira a que logren tocar la flauta dulce. También, ellas tienen en cuenta la necesidad de que los chicos se expresen delante de otros, por ejemplo, ante sus compañeros o sus padres en actividades como Ferias de Ciencia. Al mismo tiempo trabajan actitudes de respeto, escucha, valoración de las producciones ajenas y autoestima de los niños.

El tipo de intervención señalada por los docentes es la regulación del aprendizaje para su optimización. Los docentes de Lengua y Matemática junto a la docente MATE mencionan la regulación retroactiva, que da cuenta del error, que implica su revisión y su superación. También, se tiene en cuenta las posibilidades del grupo, como señala una de las docentes:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Pero, la evaluación oral, es la que hago día a día cuando comienzo una clase. Además de traer los conocimientos previos, entonces, pregunto, si uno me dice una cosa, al otro le pregunto el porqué. Y así vamos haciendo una especie de evaluación oral informal, porque no va con ningún tipo de puntaje, sino que me sirve a mí, y le sirve a ellos porque se van dando cuenta de que errores están cometiendo.*

En áreas como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés, las docentes señalan una interacción vinculada a la lógica del conocimiento y a las posibilidades de los alumnos. En el caso de asignaturas con un horario semanal mínimo, la evaluación procesual es fundamental. Señala al respecto la profesora de Inglés: *“Y para mí es imprescindible que los chicos salgan con la tarea revisada. Porque llegan a su casa y son muy pocos los que pueden hacerla solos. Entonces, hacemos un ejercicio, lo revisamos acá.”*

En las materias que suponen cualidades especiales como Música o Ed. Física la finalidad del aprendizaje se vincula a lo que cada alumno pueda lograr particularmente. En el caso de las áreas especiales los docentes señalan elementos de una regulación mayormente interactiva se direcciona a la ejecución (Música) o al juego (Ed. Física). En Ed. Plástica desde la verbalización de lo que expresan, pues, allí adquieren valor los aprendizajes cotidianos. El relato de la profesora de Música es elocuente:

Docente de Música: *En esa forma individual lo que hacemos es, ayudarlos, corregirlos, que se escuchen el error, porque tal vez en el conjunto ellos creen que lo están haciendo bien. Pero, no se están escuchando. Entonces, hacemos, ellos mismos me piden hacerlo solitos. Porque, ahí, yo les puedo ayudar, les puedo marcar y hacemos así permanentemente las evaluaciones.*

En síntesis, las docentes han incorporado decididamente en sus argumentaciones y prácticas el modelo de *evaluación formativa*, en la medida en que señalan que se centran en la optimización del aprendizaje y la regulación del mismo, interviniendo calculadamente en cada caso (Perrenoud, 2015). Todas las docentes entrevistadas refieren a la evaluación continua de los alumnos, su centralidad está en la regulación del aprendizaje (interacción informal), en la valorización de lo que los niños pueden aprender y en la necesidad de su seguimiento para que esto ocurra. En la práctica encontramos que se refieren al éxito de la tarea y no siempre al proceso interno de cada niño. En algunos casos, como las áreas comunes la regulación está puesta en la lógica del conocimiento, y no del aprendizaje. La intervención retroactiva, deseable desde los modelos de evaluación formativa, está condicionada por los tiempos, las docentes prefieren el seguimiento cotidiano informal, confían en la evidencia que da la informalidad y no la vigilancia (Perrenoud, 2015). En algunos casos, la autocorrección se ocupa como estrategia didáctica, sin llegar a ser una autoevaluación; porque el docente debe marcar siempre lo correcto (Mottier Lopez, 2013).

5.1.2- La nota y la libreta: números y cálculos inevitables

La referencia a la *evaluación tradicional* realizada por las docentes entrevistadas es mucho menor que la vinculada con la *formativa*. Sin embargo, es importante analizarlas, pues el procedimiento de asignación de la nota dispara una serie de conflictos. En ellas, me detendré en el próximo capítulo, en el apartado 6.1. Si bien, las docentes no establecen jerarquías entre los alumnos y rechazan que la nota sirva para ello, entienden que la calificación numérica posibilita reconocer las diferencias en los aprendizajes de los alumnos.

Docente de Plástica: *“Para mí es mejor la numeración, sino tenés bueno, muy bueno y excelente; tenés tres tipos, en el otro, en los números tenés más correcta la nota. A eso es a lo que voy, para mí a un alumno es más correcto ponerle un 7, un 8, un 9 que un muy bueno, que sería un ocho o un nueve, no es lo mismo.*

Las docentes no explicitan intenciones vinculadas a sancionar, mucho menos a seleccionar alumnos con la calificación. La calificación numérica es valorada porque permite diferenciar más gradualmente los aprendizajes obtenidos. En los relatos docentes advierto que colocar la nota y asignar un número despliega una *dinámica* que es inherente a la evaluación, involucrando padres, luego a directivos y supervisora, como detallo en el Capítulo 6. También, posibilita la regulación de la actividad de clase, como señala la docente de Plástica, que en su poco tiempo en la escuela reconoce cómo la asignación de notas y cierta mecánica numérica asociada, descontar un punto si no trae la tarea a tiempo, puede garantizar el cumplimiento de deberes por parte de sus alumnos.

Docente de Plástica: *Y... se van bajando las notas y no va a ser culpa mía ¿entendés?, va a ser culpa del alumno, no es que me voy a poner en mala. Eso es lo que les quiero hacer ver, que ellos deciden si aprobar o no. No es que lo decida yo. Como que eso es lo que intento hacer.*

Por otra parte, una docente señala la importancia de la nota para la regulación de la tarea cotidiana, que permite presionar para que el alumno estudie. Por ejemplo, comenta que si la evaluación no implica una nota para el alumno, este no pone empeño en realizarlas.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Para el chico es fundamental decirle que todas (enfatisa) las notas van a la libreta. Así sea una mentira. Pero vos le decís, esto no va a la libreta, ¡ah, listo! De tén marín, de do pingüé, y pongo cualquier resultado. Ni si quiera se preocupa por leer, excepto algunos chicos. La mayoría, si no va a la libreta. ¿Qué problema hay? El niño tiene muy internalizado que si su nota no va al registro para la libreta, no es importante que lo haga.*

En general, los docentes prefieren la calificación numérica a la conceptual. La costumbre la hace evidente para presentar los resultados de la evaluación, sobre todo si hay un escrito con puntaje estipulado previamente. Una de ellas se refiere a la calificación con números y

la mecánica que supone como el *sistema que llevamos*, que orienta de las acciones en una dirección *no tenés otra forma*, lo que genera cierta justicia, y *lo más equitativo, para que no sea subjetiva*.

A la pregunta por la comparación con el sistema de calificación conceptual utilizado durante muchos años en nuestra jurisdicción las docentes prefieren la nota por la diferenciación que genera. Comenta una de las docentes: “...*En cambio, acá tenés del 1 al 10. Tenés mucho más margen, me parece mejor la numérica*”

Es fundamental, en este punto señalar que la valoración que hacen las docentes de la nota, de la calificación numérica que responde a la diferenciación de aprendizajes, pero que, indudablemente, su valor está ligado a que permite regular la actividad de clase, ordenar el grupo. La asignación de la nota, organiza la tarea escolar, estimula el aprendizaje, porque demuestra y compara lo que cada uno sabe. Las entrevistas muestran que la calificación numérica decimal, los promedios y la promoción mecanizada por el cálculo numérico rompen con el *triángulo didáctico*, evidenciando su abstracción. También, deja ver que la nota genera la obligación, condiciona a estudiar a quien no siempre está dispuesto a aprender, los alumnos de carne y hueso. A ella están atentos los padres para premiar o sancionar (Perrenoud, 2015). En esta *dinámica* se presentan conflictos que analizaré en el Capítulo 6 apartados 6.1.1 y 6.1.3.

5.1.3- El *saber hacer docente*: oscilación entre *evaluación formativa* y *tradicional*.

De las expresiones de las docentes se desprende que en su práctica la evaluación escolar, implica una oscilación, es decir, un balance entre la *evaluación formativa* centrada en el aprendizaje de cada alumno (atendiendo a sus dificultades y su ritmo) y la *evaluación tradicional* con la asignación de una nota. Este *movimiento*, no es arbitrario, por el contrario, es altamente reflexionado, porque las maestras argumentan en detalle sus acciones, dando cuenta de la finalidad didáctica de la evaluación. El uso de la calificación es para regular la actividad del grupo. Los relatos de las docentes dan cuenta de cómo tensionan sus prácticas en una y otra dirección. Atienden a la vez la propuesta de *evaluación formativa* fundamentada pedagógicamente y a la asignación de la calificación numérica y los promedios propia de la *evaluación tradicional*; ambas presentes en la reglamentación vigente. Las pruebas escritas, la calificación numérica, los promedios, la libreta son instrumentos eficaces en el día a día escolar, para organizar los aprendizajes de

los niños, la comunicación con los padres y, en última, instancia para sistematizar las acciones ordenadas en torno a la tarea propuesta por la maestra.

Esta reflexión da cuenta de *saber hacer docente* surgido en la experiencia escolar cotidiana, se vincula específicamente con una *dinámica de evaluación*, que excede, entiendo, los planteos pedagógicos de la *evaluación formativa*. A mi entender, no es que se aplique de forma insuficiente el modelo formativo, por el uso que se hace de la calificación numérica. El uso de la calificación numérica y la mecánica que supone para la acreditación y promoción, se vincula a la organización de las tareas, a la regulación del aprendizaje del grupo. El *saber hacer docente* respecto de la evaluación de los aprendizajes, se pone en juego en la regulación efectiva de las tareas individuales y grupales. Este *saber hacer docente* respecto de la dinámica disparada por la asignación incluye la forma de relacionarse con padres, directivos, grupo de alumnos y supervisora. Las docentes, eligen instrumentos de evaluación, pautan tiempos, evitan problemas, responden interpelaciones como presento en el Capítulo 6, apartados 6.1.1, 6.1.3, 6.1.4 y 6.1.5.

5.2- El equipo directivo: dificultades en la práctica

En este apartado reconstruyo los discursos de la directora y vicedirectora de la escuela. Para recuperar sus dichos respecto a la evaluación, recurrí a las mismas variables e indicadores que tuve en cuenta con las docentes, *modo, función y finalidad de la evaluación*. Además, el código *relación directivos con docentes* (Ver Anexo G: Cuadro de codificación de variables e indicadores utilizados). En primer lugar, presento sus conceptualizaciones pedagógicas sobre la *evaluación formativa* y las dificultades que encuentran en su práctica. Luego, su apreciación sobre la permanencia de las notas. Por último, sus consideraciones acerca de la responsabilidad de las docentes respecto a llevar adelante una *evaluación formativa*.

5.2.1- La evaluación formativa como meta, las dificultades de la práctica

En las entrevistas encontré que la directora y vicedirectora ponen el acento en mostrar qué se cumple con la reglamentación vigente. Cuando les pregunto por el procedimiento, el tipo de intervención (función) y la finalidad, señalaron que responden a lo establecido por la reglamentación sobre evaluación y a las propuestas de la DGE a comienzos de 2017, que ponen en el centro el desarrollo de capacidades, desplazando los contenidos. La evaluación

es utilizada para direccionar el aprendizaje. Que la evaluación sea *formativa* es evidente para la directora:

Directora: *Creo que en su mayoría coincidía que la evaluación tiene que ser una instancia más de aprendizaje. Si, una evaluación, es una instancia de aprendizaje. ... Por eso, es que del error se aprende.*

Según la entrevistada, los niños aprenden de errores que comenten en la evaluación, también el docente aprende sobre su propio desempeño. Evidentemente, su apreciación corresponde al tipo de *evaluación formativa*. La tarea que realizan los docentes en el segundo ciclo acuerda con lo señalado en el acuerdo institucional de febrero del 2016, en el cual aparece la frase *Del error también se aprende*. El fin de la evaluación no es controlar el aprendizaje, afirma convencida: *“siempre es para mejorar”*.

Por otra parte, la entrevistada entiende que, aunque todavía no se ha logrado plenamente atender a las capacidades y después a los contenidos, con el tiempo considera que se logrará. Afirma; *“Las evaluaciones están de acuerdo a las capacidades que se trabajan con los chicos. De todas formas, todavía hay evaluaciones de contenido”* Confía que así sea, las docentes cumplen con lo indicado al respecto, aunque con ciertas dificultades.

Por otro lado, para ella el cambio respecto a su propia historia escolar es significativo, se ha dejado de lado el ritual del *examen*, porque entiende que ahora se busca y se tiene que beneficiar al niño:

Directora: *Si, yo creo que se trata de un cambio en la mirada, yo creo que sí. Antes cuando era alumna, en una evaluación uno tenía que estar callado, no mirar al costado, no consultar, no mirar, no preguntar, era realmente lo que uno sabía. Ahora hay un poco más de flexibilidad, evaluaciones de carpeta abierta. Se tiende a otras cosas. O la maestra puede mediar, si un niño no entendió esto, uno puede dar una ayudita para poder resolverlo. Yo creo que sí, siempre se está tratando de beneficiar al niño.*

En cambio, la vicedirectora considera que las dificultades se vinculan a la formación de las docentes; y señala taxativamente:

Vicedirectora: *Cuesta mucho desarraigar a los maestros de esa estructura mental que tienen. Por ejemplo, los maestros consideran, la mayoría (enfatisa) consideran que la prueba escrita es el aval perfecto para evaluar al niño.*

Para la entrevistada, las docentes no realizan cambios en sus modos de evaluar, al utilizar los mismos instrumentos tradicionales, con algunas modificaciones. En ello fundamenta su escepticismo: *“Pero a la hora de evaluar, lista de cotejo, escala de calificaciones y siguen haciendo lo mismo”*. Además, advierte que la insuficiencia de las evaluaciones respecto a la inclusión porque las docentes no cumplen con el acuerdo establecido en relación a los

niños con dificultades de aprendizaje o discapacidad. No hay adaptación sino reducción de consignas.

Pese a las diferentes apreciaciones, directora y vice coinciden en una perspectiva *pedagógica* de la evaluación, como organizadora del aprendizaje, orientada a la mejora, sin referir a la *dinámica compleja* que se genera con la asignación de la nota. Las integrantes del equipo directivo dan cuenta de una comprensión de la evaluación desde el tipo *formativo*, ellas señalan problemas vinculados a las docentes que no se ajustan a este paradigma propuesto por la reglamentación vigente y los acuerdos institucionales. Ambas entienden las propuestas gubernamentales, las fundamentan con claridad desde el punto de vista pedagógico y consideran que el docente es el motor del cambio. Para la directora, las docentes lo lograrán con el tiempo, porque demuestran haber avanzado. Para la vicedirectora, lo realizado es sólo un cambio superficial y la causa depende de una actitud mental de las docentes.

5.2.2-Las notas: persistencia de una práctica tradicional

La directora y la vicedirectora, refieren a las notas como un resabio de un sistema de evaluación anterior basándose en argumentaciones pedagógicas. La presencia de elementos de la evaluación tradicional en sus discursos aparece en la comparación y clasificación, de la mano de las notas y el promedio.

Para ambas, la *jerarquización* que las notas y la mecánica numérica de acreditación y promedio generan no es relevante en el nivel primario, sí en el nivel secundario. Es decir, las notas en la educación primaria no implican una jerarquización con valor para este nivel, sino en función del secundario. Ya que, el ingreso a las escuelas secundarias de la jurisdicción provincial o a las de la universidad tiene en cuenta el promedio del alumno. En el discurso de la directora y la vicedirectora advierto que la *evaluación formativa* está presente como meta, es decir, la atención no debe estar puesta en las notas, sino en el aprendizaje. Incluso, la primera de ellas recomienda dejar de lado la nota, y apunta a reconocer otro tipo de capacidades como las emocionales. Además, señala que es la necesidad de colocar notas lo que genera una contradicción en las evaluaciones que apuntan por un lado, a desarrollar capacidades y por otro, exigen una calificación numérica para la libreta:

Directora:.... *Yo creo que habría que rever la parte de la nota. Es así, uno tiende ahora a la parte emocional del niño. Está toda esa tendencia de lo emocional, de aprendizaje y de la inteligencia emocional. Si hay una nota de por medio, hay contradicción.*

La directora propone evitar los números porque no responde al modo de evaluar propuesto de carácter *formativo*, además, considera que debe tenerse en cuenta otros aspectos y entiende que la elección de abanderados también es innecesaria.

Directora: *Yo sacaría la parte cuantitativa. Yo creo que en la sociedad en la que estamos viviendo, no sé si un número es importante. Tendería a otra cosa. Si me parece bien, el cambio, atender a lo emocional, a las capacidades. Porque los contenidos, los chicos aprietan un botón y tienen toda la información.*

La vicedirectora señala, desde su experiencia personal, la arbitrariedad de la nota y de los promedios en el ingreso al nivel medio. Pone el acento en que se debería tener en cuenta el esfuerzo personal, familiar y no simplemente los números, que señalan situaciones muy diversas, dependiendo de las escuelas. Afirma: *“Detrás de un alumno bueno, hay una familia que se preocupa”*. Y afirma: *“Lo que tiene que cambiar es la libreta, para que el maestro pueda plasmar en la libreta el proceso que hace en el grado”*.

Para el ingreso al nivel secundario en la jurisdicción mendocina, los abanderados son los primeros en optar. La vicedirectora afirma que los chicos no aprenden lo mismo en todas las escuelas, hay *escuelas de nivel bajo* y otras con más *competencia*. Las notas no tienen el mismo valor respecto del alumno y su aprendizaje. Así lo señala:

Vicedirectora: *Eso del mérito, darle al abanderado la prioridad para que elija cualquier escuela, para mí está mal. ¿Por qué? Porque no es lo mismo ser abanderado de una escuela que el nivel es bajo, que tiene 9.38, y donde van a otra escuela, donde hay más competitividad, donde más niños con buen nivel de enseñanza.*

Así, directora y vice restan valor a la nota, como referencia última de distinción de los alumnos. Desde una mirada pedagógica, ellas entienden que los números expresan muy limitadamente lo aprendido, porque no se pueden medir aspectos emocionales o por las formas desiguales de atribución dependientes del grupo o de la escuela. En su perspectiva pedagógica, los números y los promedios aparecen como residuos de otra forma de evaluación.

5.2.3- Las dificultades en la *evaluación formativa*, la responsabilidad del docente

De lo analizado en las entrevistas a directora y vicedirectora, advierto que adoptan una perspectiva pedagógica sobre las prácticas de las docentes. Toman la *evaluación formativa*

como modelo, constatan una distancia entre lo establecido por la normativa y la práctica de sus docentes. Una de ellas confía en sus docentes y en que lo logran con el tiempo, la otra entiende que hay actitudes que impiden que así sea. Ellas asumen decididamente la propuesta de *evaluación formativa*, de modo que señalan la incompatibilidad con las notas y la mecánica numérica para dar cuenta de aprendizajes, la arbitrariedad que suponen. En ese sentido, también, propician acciones de los docentes que se enmarquen en esta forma de evaluación, pidiendo cambio de instrumentos de evaluación. Afirmaciones como “*del error se aprende*”, recomendaciones centradas en la comunicación constante y la explicitación de criterios y la autoevaluación, aunque solo como estrategia didáctica, ubican sus discursos en la modalidad formativa de la evaluación. El desempeño directivo es definido por enseñar y aconsejar al docente quien tiene que resolver frente a los padres. Este punto como conflictivo lo analizaremos en el capítulo 6.

La *evaluación tradicional*, en cuanto selectiva, aparece en los dichos de las directivas vinculado al nivel secundario. En la perspectiva del equipo directivo, no hay reconocimiento de la nota como disparadora de una *dinámica* compleja de relaciones intersubjetivas. Predomina el modelo del triángulo pedagógico (docente, saber, alumno) ocultando importancia a la dinámica de tensiones que se dispara a partir de la nota entre maestras, niños, padres y directivos. En algunos de sus dichos se advierte un tono moralista para con los docentes, que deben aceptar sus consejos y sus enseñanzas.

La directora y vicedirectora se ubican en un discurso pedagógico que fundamenta el tipo de *evaluación formativa*, ajustado a los documentos oficiales y consideran su práctica dependiente de actitudes, capacidades y habilidades de los docentes.

5.3- La supervisora: aconsejar al docente

El epígrafe de la Introducción de esta tesis consigna una frase que a mi modo de ver es fundamental para comprender la posición de la supervisora y da cuenta de su intensa reflexión pedagógica:

Supervisora: *Sí, ha ido cambiando la mirada. Antes, se creía, que el mejor docente era quien desaprobaba mayor cantidad de alumnos; el más estricto era el que sacaba alumnos buenos. Y uno en la práctica va viendo que con desaprobación no logramos nada. Nos debemos preguntar ¿Hice todo lo que estaba en mí para poder ayudar a ese chico?*

Con esta cita aparece, por un lado, un modelo de docente vinculado a la práctica de la *evaluación tradicional*, que desaprobaba y ponía obstáculos difíciles para que alumnos se

esforzaran más para aprobar. En la actualidad, el docente se debe preocupar por lo que aprende cada alumno, especialmente, tiene que revisar su propia actuación antes de abrir un juicio. Veamos con más detalles la posición de la supervisora respecto a la evaluación y cómo entiende que debe ser su propio desempeño.

5.3.1- La evaluación formativa, pedagogía y conducción de la conducta

Desde el comienzo de la entrevista la supervisora muestra el conocimiento que tiene de la reglamentación vigente, no sólo en lo formal sino, también, sobre los principios que pretende instalar. Explicó con claridad elementos de la Resolución N° 681/12 DGE: el respeto por las trayectorias escolares reales de cada alumno, su ritmo de aprendizaje y el rol de *acompañamiento* que deben asumir otros agentes educativos para alcanzar los logros esperados. En relación a la Resolución N° 1155/16 DGE, preciso la diferencia entre los exámenes integradores que reemplazan a los globales:

Supervisora: También, la modalidad de las evaluaciones integradoras que dejan de ser globales, es decir, deja de tener la característica de una evaluación sumatoria, para ser una evaluación que pueda interconectar varias áreas y pondere o vea las capacidades de los chicos ya no solo el contenido, sino las capacidades.

La supervisora habla de evaluación de las capacidades que fueron propuestas como eje de los procesos de enseñanza aprendizaje durante ese ciclo lectivo. La precisión y claridad de su descripción, expresa el valor que da en su función al rol pedagógico. Fundamenta cómo deben trabajar las docentes en las escuelas, en donde, el modelo de evaluación formativa se hace presente en un proceso de enseñanza aprendizaje diferenciado:

Supervisora: Porque desde el diagnóstico, o sea, desde el primer día de clase yo tengo que ver cuáles son las falencias, diagnosticar cuáles son los niños con dificultad, en qué aspectos de las distintas áreas hay que están más débiles y hay que fortalecer y ahí, el docente tiene que hacer una propuesta pedagógica para ir superando esas problemáticas.

Así, en sus dichos se puede identificar el proceso que se debe seguir, es decir, con claridad presenta cómo debe actuar un docente. La evaluación y direccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje debe ser permanente, las compensaciones deben realizarse siempre. No hay la evaluación de un resultado, sino un proceso en el que se regula el aprendizaje. En eso consiste la evaluación. Respecto a la ejecución de estas reglamentaciones no encuentra mayores dificultades.

Resalta la tarea del directivo que debe *acompañar* al docente para que realice la reflexión sobre su propia práctica para advertir aquellas faltas que provocan estas contradicciones. De esta forma, vuelve a validar su posición docente, ella invita a reflexionar señalando cuál

debe ser la función del directivo para que el docente aprenda a trabajar. Este debe advertir sus propias insuficiencias, planilla en mano. Esta, entiende, es la forma de profesionalizar al docente. La Planilla de Seguimiento⁵¹ es un elemento que sirve para llevar adelante una reflexión, para que el docente reconozca la necesidad de direccionar la forma de enseñanza. Lo mismo que los datos que se trabajan con el equipo directivo.

En relación a la Libreta de Calificaciones que se completa con notas, también señala su contradicción con el modelo de *evaluación formativa*, particularmente, si además ahora se propone trabajar por capacidades. La supervisora es coherente con los planteos pedagógicos formulados en las resoluciones y disposiciones que buscan la inclusión, que atienden a la diversidad y que establecen una evaluación de tipo formativo. Por ello, arriesga una afirmación sobre su modificación: *“Yo creo que se ha empezado a trabajar para ir preparando a la gente en esta mirada en las capacidades, pero que indefectiblemente va a llegar algún cambio en el boletín, yo pienso que va a haber”*.

En síntesis, la supervisora se posiciona dando pautas pedagógicas concretas (aconseja) referidas a la evaluación formativa que debe implementarse, a los modos de reflexión a partir de los datos producidos por las propias docentes, a la actitud que deben tener los directivos en las instituciones. Ella aconseja la reflexión permanente y genera la autoevaluación institucional, lo cual garantiza mejores resultados. Su convencimiento respecto a ello se enmarca en los fundamentos pedagógicos que subyacen a las reglamentaciones.

5.3.2- La participación como autorreflexión, una nueva forma de conducir la conducta.

Como hemos señalé antes la función pedagógica de la supervisora respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje tiene como eje las planillas de seguimiento que deben presentar las docentes trimestralmente. Estas se toman como base para proponer mejoras a nivel aula, escuela o sección. Cada docente debe presentar esta planilla con un plan de mejora. Estos documentos se analizan en la regional desde lo que la supervisora denomina: la *lectura pedagógica* de los datos, para orientar la práctica de enseñanza. El carácter

⁵¹ La Planilla o Registro de Seguimiento consiste en un cuadro de doble entrada en donde en el eje horizontal se consignan las capacidades que debe desarrollar el niño atendiendo a la planificación del docente. En el eje vertical aparece el nombre de cada uno de los alumnos. En cada cuadro la maestra consigna una nota que refleja en qué medida el niño alcanzó dicha capacidad. (Ver Anexo H: documentación escolar modelo)

reflexivo de esta actividad se reconoce en sus términos: *se está haciendo y muy a conciencia.*

Supervisora: *Las decisiones se toman a nivel regional y a nivel seccional con el grupo de directivos. Y entonces, ahí, hacemos un trabajo fuerte de ver, de ir subsanando, o de esos interrogantes que surgen del análisis de los datos saber qué está pasando, detrás de esos números.*

Así, se advierte que la participación se entiende básicamente como reflexión sobre lo que ocurre, eje de las reuniones con directivos. No encontré que en dichos encuentros se tomen decisiones que reorienten las del gobierno escolar, que las rechacen parcial o totalmente. La reflexión tiene como eje la propia práctica, la mejora de la misma en base a los indicadores que se posee. No hay una construcción colectiva de decisiones, sino un repaso de lo realizado, una ponderación de los resultados para identificar errores y modificar las acciones pedagógicas.

Supervisora: *No es solamente los números, sino ver qué pasa con esos datos que estamos recibiendo. Porque nos están dando, porque el número por sí no te brinda mucha información, sino en la forma en que se lean esos números, la forma en que se indague, la forma en que se contrasten datos es la forma en la que podemos recuperar información valiosa para orientar la labor pedagógica. Entonces, eso es lo que se está haciendo y muy a conciencia.*

En las reuniones periódicas con las directoras, las argumentaciones de la supervisora se orientan a promover el uso de estadísticas como base para la reflexión pedagógica. Por otra parte, pretende generar una autoevaluación que posibilite un direccionamiento consciente de lo que se realiza cotidianamente en función de los parámetros legales.

La insistencia en justificar lo que se debe hacer desde una perspectiva pedagógica, muestra la necesidad de contar con el apoyo de quienes tienen que llevar adelante las diferentes políticas. Su guía tiene que ver con asegurar una mirada y garantizar una perspectiva. La supervisora tiene que convencer de la orientación de los cambios a realizar. Su gestión se verifica, básicamente, en el convencimiento que los maestros y directivos tengan sobre aquello que deben realizar. De ahí, que los espacios de participación adquieran un carácter de reflexión sobre la propia práctica para advertir si se cumple o no con lo pautado, para insistir en la pertinencia de su cumplimiento.

Se sobredimensiona entonces su rol pedagógico de mostrar cómo se debe actuar desde la urgencia de la implementación de nuevas decisiones políticas. Esto provocaría una distancia de sus dichos con la *dinámica compleja de prácticas*; no hay referencia, por ejemplo, a conflictos entre la *evaluación formativa* propuesta y la asignación de calificaciones numérica y promedio de notas, entre la mirada tradicional de los padres

respecto a la evaluación, la inclusión y la propuesta de reconocimiento de trayectorias individuales.

En síntesis, a partir del diálogo con la supervisora encontramos que las autoridades de gobierno, en la urgencia de implementar reglamentaciones, las de evaluación en particular, colocan las supervisoras en una función prescriptivo/pedagógica, para que garantice los cambios a través del convencimiento de sus agentes. La participación de los directivos y docentes, se ve restringida por el planteo unidireccional, a la aceptación reflexionada sobre la *bajada* de decisiones que el gobierno escolar toma. Se conversa, se dialoga, se analiza lo que ocurre en las instituciones a partir de datos estadísticos sobre los resultados obtenidos. La práctica es de autorreflexión sobre lo hecho para reorientarlo a fin de alcanzar los logros esperados. La supervisora pretende que directivos y docentes adscriban conscientemente a lo que deben realizar, una evaluación que regule individualmente el aprendizaje para realizar nuevas propuestas que garanticen el aprendizaje de todos y cada uno de los niños. Así, se advierte que la supervisora busca conducir la conducta de directivos y docentes, desde la conciencia que ellos tengan sobre lo que deben hacer. Se acerca así al modelo de ejercicio del poder *gubernamental*.

5.4- Los padres: críticas a las prácticas de evaluación

En las entrevistas a los padres, me interesó indagar sobre su opinión acerca de cómo habían sido evaluados sus hijos durante el nivel primario. Tomé los códigos sobre la diferencia entre Evaluación Formativa y Tradicional, junto con los de Opinión de los padres sobre docentes de la codificación en Atlas ti. En primer lugar, presento las respuestas atendiendo a la diferencia entre *evaluación tradicional* y *formativa* y a la comparación que hacen entre su experiencia en primaria y la de sus hijos. Posteriormente, pude advertir como aprecian su propia escolaridad como modelo educativo.

5.4.1- Nivelar para abajo, nivelar para arriba

El ítem para comenzar la entrevista se refería a la forma en la que los alumnos habían sido evaluados. Los padres, en general, identifican aquellos trabajos que tienen nota, pruebas, trabajos grupales, como prácticos y conferencias. Coinciden en que esta variedad ayuda al chico en otros aprendizajes, expresión oral, trabajo con pares. Una de las mamás señala:

Madre 1: *para mí han sido evaluados muy bien, entre las pruebas, las conferencias, los trabajos en clase y grupales. Lo bueno del trabajo grupal que hace que no hagan diferencias entre los compañeros. Sean unidos y sepan resolver cuando hay algún problema dentro del grupo, resolverlo en grupal. Eso está bueno porque los ha unido más a ellos, lo que ha sido la evaluación.*

Por otra parte, manifiestan la dificultad de los chicos para reunirse fuera de la escuela por las distancias que tienen que recorrer, ellos todavía no pueden manejarse solos.

Madre 2: *Si, por ahí, se complica con los trabajos fuera de la escuela. Porque vivimos retirados y cuesta juntarse, yo no dejo que mi hijo, no dejo que mi hijo se vaya a juntarse y no dejo que vayan los chicos de la escuela a mi casa, porque vivimos muy distanciados y es difícil que los chicos se junten, salvo que haya algún adulto.*

Además, dejan ver sus reparos respecto a este tipo de evaluación grupal, porque advierten los resultados dependen de otros factores:

Madre 8: *... mi hija ingresó acá en 3° grado y siempre se han hecho trabajos grupales, pero, conforme van pasando los grados, los chicos van creciendo, van tomando distintas actitudes, algunos con mayor responsabilidad hacia la escuela y otros con menor responsabilidad (resalta). Entonces, por lo que a mí me tocó vivir personalmente, se ve a fuera de la escuela, la responsabilidad de cada niño, y bueno, detrás de cada niño están los padres, la de los padres también.*

En relación a otro grupo de 7° año en el que tuvieron otros hijos, algunas de las mamás señalan con contundencia que el ritmo de aprendizaje depende del grupo de niños. Y recordando lo sucedido entonces, señalan que las docentes exigen según el grupo de alumnos. Respecto al modo de evaluación, los padres advierten cambios que impactan negativamente en el aprendizaje de los chicos. Algunos de los cuales se vinculan a aspectos de evaluación *formativa*. En la medida, en que esta condiciona una manera de aprender.

Madre 7: *O sea, uno que ha tenido varios hijos en el colegio, que ya han pasado. Te das cuenta de que han ido evolucionando las maestras y tienen un grado de contención muy grande con los chicos.*

Una de ellas señala con contundencia: “Yo con una sola cosa estoy en desacuerdo, que siempre nivelan para abajo y nunca para arriba”. Cuando indagué el motivo afirmó con más contundencia su rechazo a la situación actual:

Madre 7: *En todo, siempre se tiende, a ir al general del grupo, para levantar a los chicos que están muy abajo, tratar de levantarlos hacia el grupo, y los chicos que están muy arriba, es como que los bajan demasiado, y o sea, como que les coartan de alguna manera, su aprendizaje. Me parece que por lo menos, cuando yo iba a la escuela, hace muchos años, siempre se nivelaba para arriba, nunca para abajo. Eso me parece que en la educación está fallando.*

Se puede ver que los padres no reconocen la evaluación como regulación del aprendizaje, sino como control. Entienden que se ha perdido rigurosidad por las diferentes oportunidades de recuperar que tienen ahora los chicos.

Madre 3: si se les dan muchas oportunidades ahora, antes, era rendís mal algo, y lo rendís mal y tenés que ir a recuperatorio. Ahora como que se les van dando muchas oportunidades, entonces, se agarran un poco de ahí. No pasa nada si no estudio, vuelvo a rendir. No es así. No es así.

En sus dichos, aparece una crítica vinculada al modo particular de seguimiento que implica la *evaluación formativa*. Ya que, esta pretende que todos alcancen un conocimiento igual. No busca establecer jerarquías, sino dar cuenta si el niño aprendió; no importa el momento de dicho aprendizaje. De ahí, que la crítica para los padres es que se limita a quienes podrían aprender más.

Las mamás advierten que la nueva forma de evaluación es deficitaria en función de categorías como la selección y la jerarquía que la evaluación tradicional garantizaba. Esto lo podemos advertir en que están interesadas en que se establezca diferenciación entre sus hijos. Refiriéndose a la calificación con número una de las mamás explica que es mejor.

Mamá 3: Si me gusta más con número, me gusta más. Como que uno sabe verdaderamente qué se ha sacado. Si bien un muy bueno, un excelente uno sabe se refiere a un 9, un 10, un 8. Pero me gustan más los números (risas). Me gusta más el 9, el 8, el 10.

Así, podríamos hacer una línea conceptual de la perspectiva de los padres respecto a la evaluación que los ubica decididamente en el modelo tradicional: *Evaluación de resultados- que diferencie saberes alcanzados- que establezca jerarquías- y valore el esfuerzo individual en el marco de la competencia- reconozca a los mejores*. Por otro lado, ignoran evaluación procesual y desprecian lo que no distingue individualmente, lo colectivo sin diferenciación interna. No ponen en cuestión la forma tradicional de evaluación, sino que la reafirman; valoran el control, la exigencia por parte del docente en vistas a la universidad. Si el docente acompaña a los que tienen dificultades, esto no puede obstaculizar el desempeño de los mejores.

5.4.2- Mi escuela como modelo

En otro de los ítems pregunté a los padres por la diferencia entre su experiencia de evaluación y la de sus hijos en la escuela. En este punto, advertí, en primer lugar, que la mayoría de los padres entienden que se ha bajado el nivel de exigencia, que encuentran frente al propio y reprochan que ahora se enseñe sin memoria, más *livianito*, sin *profundizar* los temas. En este sentido son sumamente críticos de las actitudes de los

docentes. Incluso uno de las mamás señala que las maestras no saben lo que tienen que enseñar, respecto de la ortografía, por ejemplo. Los métodos clásicos, bajar la nota, repetir las palabras, saber de memoria, son tomados como modelos. Palabras como *más global, profunda, exigente, memoria, respeto, más ejercitación y repetición* dan cuenta de aquello que una de las mamás se anima a definir como *mediocre*. La causa está en que las maestras tampoco saben, señala categóricamente una de las mamás.

Madre 5: yo creo que nosotros tuvimos una educación más global, aprendimos muchísimo más que ellos, o sea, como que ahora la educación es más livianita. La de nosotros fue mucho más profunda... Contenidos más profundos, como que ellos ven las cosas muy livianitas, muy por arriba todo. En cambio, si a nosotros hoy en día nos preguntás, como que tenemos una cultura general, sabemos de todo un poco. Es así, en cambio, ellos de un año para otro no se acuerdan... si, como que no se exige demasiado, como que a nosotros nos exigían más.

Cuando le pregunto por las razones de su afirmación la respuesta es contundente en referencia a la forma de enseñar de las docentes

Madre 5: De la forma de enseñan (enfatisa), la forma de enseñar, porque son muy livianitos los conceptos, o sea, les explican esto se hace así, van al ejemplo y no profundizan, no profundizan. Hacen dos o tres ejercicios y van a otro tema, pasan a otro tema. No, no veo. Y al otro año ven otro tema y se olvidan de lo que vieron. Por ejemplo, los números romanos los ven en 4º grado y no los ven nunca más. Entonces, cuando vuelven, a lo mejor, a repasarlos en la secundaria no lo saben, no se acuerdan.

En la misma línea utilizan calificativos fuertes para con las docentes, tomando su escolaridad como modelo: *“pero hablando en la parte de enseñanza es mediocre, muy mediocre”*. Otra confirma: *“han bajado mucho... En los contenidos que están dando, lejos de que esté la división sea con resta o no, porque me parece que es la forma de buscarle la vuelta, pero buscarle la vuelta, como decía ella, de nivelar para abajo, no de nivelar para arriba...”* Una tercera recuerda: *“...cuando vos ibas a la escuela te equivocabas en una prueba, la maestra venía y te decía, quince veces, veinte veces, cincuenta veces escribílo. Y ahí aprendías.”*

Desde la perspectiva de los padres, encontré que la evaluación es juzgada desde los resultados. No hay un reconocimiento de la instancia de seguimiento por parte del docente en la cotidianidad escolar. Aprecian la diversidad de evaluaciones. Sin embargo, entienden que unas formas de evaluar son mejores que otras. Consideran ambiguas las realizadas en grupo porque no todos trabajan, o algunos se aprovechan del trabajo de otros; más si tienen que realizarse fuera de la escuela que les exige un esfuerzo de organización familiar. El criterio de apreciación de las evaluaciones estaría relacionado con la jerarquía que deriva de ella. Es decir, cómo se coloca la nota: si es individual o grupal, si permite diferenciar a

los alumnos. Entienden que el grupo es fundamental para la dinámica de aprendizaje en la medida en que compiten entre ellos, el compañerismo es una consecuencia. Para los padres la calificación numérica es *más real, más específica* porque diferencia más, no hay la misma diferencia entre bueno y muy bueno, que entre 10, 9, 8 y 7.

El modelo de su propia escolaridad está presente como criterio para juzgar la realidad escolar actual que es calificada como *mediocre, liviana* y que *nivela para abajo*. Las categorías emergentes en la comparación de su experiencia escolar con la de sus hijos, dejan ver la necesidad de que la escuela premie el esfuerzo individual, la memoria, la resolución de operación es matemáticas básicas, la ortografía, el conocimiento. Esperan que sus hijos aprendan, al menos, lo mismo que ellos. Son exigentes también frente a los docentes a quienes interpelan porque no cumplen con estas expectativas. El tipo de evaluación *tradicional* es considerado un modelo conducente a garantizar el esfuerzo individual, el reconocimiento del mérito y la producción de excelencia.

Los padres ven que se puede acceder al conocimiento desde otros medios que facilitan las nuevas tecnologías, pero, esperan, que sea la escuela la que establezca límite y parámetros para la necesaria jerarquización entre alumnos que se suponen en competencia. Así, podemos construir un cuadro en el que se advierte la polaridad de experiencias, desde sus criterios:

Escolaridad de los padres	Escolaridad de los niños
Exigencia/ Esfuerzo	Facilidad
Respeto	Flexibilidad
Profundidad	Liviandad/superficialidad
Memoria	Instrumentos, tablas
Corrección, vigilancia	Laxitud

5.5- Los niños: reglas claras y juego limpio

A partir de la discusión de dilemas propuesta por grupos, los chicos y las chicas dieron su opinión sobre distintas situaciones vinculadas a la evaluación (Ver Anexo F: Materiales para el encuentro etnográfico). Dejaron ver que su posición se vincula con la *dinámica de la evaluación*, particularmente a la asignación de notas en relación con los aprendizajes.

5.5.1-Las notas como sinónimo de evaluación: esfuerzo y resultados

Para analizar la opinión de los niños y niñas sobre la evaluación entendida como parte del proceso de enseñanza o atendiendo sólo a los resultados. Presenté un dilema en el contraponía el esfuerzo y el trabajo previo con el resultado de la prueba (Ver Anexo F: Material para los encuentros etnográficos, Dilema 1). Para los niños la evaluación es sinónimo de asignación de nota. Así, entienden que se puede tener en cuenta el esfuerzo personal para dar otra oportunidad de rendir, no porque la dedicación anterior posibilite *‘subir la nota’*.

Los chicos aceptan que la maestra reconozca el trabajo en clase de su compañero y lo ayude con la nota, sin embargo, entienden que es para que él se siga esforzando. Los grupos entrevistados marcan la necesidad de que se tenga en cuenta el esfuerzo, pero el eje de la evaluación sigue siendo la calificación. Por eso, después de la mala nota, entienden que hay que esmerarse: *“Si, si se tendría que preguntar para preocuparse y superar la nota anterior,”* señala uno de los niños con claridad. *“Todo esfuerzo vale”*, esta frase contundente destaca que los niños entienden que la calificación debe reflejar el trabajo, el empeño, aunque dan cuenta de otras estrategias de los chicos como *“quien se pone las pilas a último momento”* para alcanzar una buena nota.

En uno de los grupos, advertí que reconocen la evaluación continua, identificada desde la dinámica de asignación de nota. Ya que, una niña dice, *“la seño siempre nos pone nota”*. El eje de la evaluación está en la calificación que dispara una dinámica que vincula no sólo al docente con los niños, sino también, con los padres que utilizan sanciones para presionar a los niños al cumplimiento de sus responsabilidades. Los chicos interpretan como su deber estudiar y respaldan las acciones de los padres que sancionan. Cuando les pregunté si está bien que sólo tengan en cuenta los resultados, un niño señala: *“Está bien, porque es su obligación estudiar”*.

En síntesis, los niños y las niñas están inmersos en la *dinámica de la evaluación*, que se dispara cuando el docente asigna una nota. Esta da lugar a una relación con los padres, para dar cuenta de su actuación en la escuela. Las diferentes condiciones personales deben ser reconocidas para apoyar a quienes están en dificultades para alcanzar los logros esperados. Lo exigido por los docentes debe ser igual para todos.

5.5.2- Las prácticas de los alumnos en la *dinámica de la evaluación*

Otro de los dilemas presentados, ponía el acento en el tema de copiar para tener buenas notas, y cómo hay docentes que hacen ‘la vista gorda’ y otras que son más exigentes (Ver Anexo F: Materiales para el encuentro etnográfico Dilema 4). También, hacía referencia a la desconfianza que una de las docentes tiene respecto a los desempeños de los alumnos, aún después de las pruebas escritas. Las preguntas iban dirigidas a enjuiciar a las docentes involucradas y la actitud de quien copiaba. La tensión que se planteaba era entre los aprendizajes y las notas.

En el diálogo se advierte que rechazan contundentemente a quien copia, usan el término *trampa*. De este modo, indican que no cumple con las reglas de juego “*No estamos de acuerdo con Melina, porque hizo trampa en la prueba para sacarse buenas notas*”. Además, critican a la docente que dejó que se siente con el compañero para copiarle: “*Lo que hizo la Seño Graciela está mal porque la chica sólo se sentaba con Thiago para copiarse*”. Asimismo, valoran que la maestra que controla: “*Lo que hizo la Seño Verónica está bien porque es una buena forma de darse cuenta de que la persona estudia y quién no*”.

En la discusión sobre la importancia de las notas y el aprendizaje, señalan que es más importante aprender: “*las notas son importantes pero más importante es aprender*”. Las notas tienen valor por sus efectos: “*salir adelante, entrar a una buena escuela, tener un buen promedio*”. En el dilema entregado, la Srta. Verónica preguntaba después de la prueba, cuando dudaba el conocimiento de los chicos. Frente a esta técnica de control, uno de los niños, señaló la estrategia de su docente, llamar al que está distraído en clase. Así, puede advertir, que el aprendizaje se da en un contexto grupal, que la evaluación escapa a la relación individual. En la evaluación de un grupo clase, la acción de maestro implica no sólo atender el aprendizaje individual, sino controlar las relaciones de los alumnos a su interior, para lo cual hay que diferenciar al que aprende del que no.

El otro grupo que trabajó este dilema, también habla de *trampa*, le atribuye la responsabilidad a la docente, calificada de *relajada* porque no presta *atención* a sus alumnos. Critican por desconfiada a la otra maestra: “*está bien que controle, pero no tanto*”. Piensan que debe darles más confianza. Ante la oposición entre aprendizajes y notas, en primer lugar, señalan la importancia del aprendizaje en sí mismo, pero uno de los niños advierte que lo relevante finalmente es la nota, sino se *repite*. Así, queda al

descubierto la *dinámica de la evaluación* que supone la presión de la nota, la posibilidad de trampa, el valor de las actitudes docentes.

En síntesis, podemos decir, que ambos grupos ponen en evidencia la *dinámica de la evaluación* que se genera a partir de la asignación de la nota, que no puede ignorarse y depende en algunos casos de actitudes desleales de los niños combinadas con la falta de atención de los docentes. Los aprendizajes son necesarios para el futuro, pero no puede obviarse la nota que regula el aprendizaje.

Por lo tanto, los dichos de los niños y las niñas dejan ver su comprensión de la evaluación ligada a una dinámica del grupo clase, en la que si bien todos son iguales y pueden aprender, algunos *se esfuerzan*, otros *se ponen las pilas a último momento*, no falta quien *hace trampa*. Los chicos afirman que la evaluación y la nota debe mostrar que el alumno realmente conoce, dando cuenta de los aprendizajes logrados, no refieren a procesos. Exigen que se diferencie al que sabe del que no, que no se haga trampa (copiar) y que se valore el esfuerzo para mejorar los resultados anteriores. La exigencia a las docentes para que controlen bien muestra que advierten las actitudes personales que impactan en la *dinámica de la evaluación* (Perrenoud, 2015). La posibilidad de sanción familiar es avalada, desde la concepción que es deber del alumno estudiar. En última instancia, los estudiantes realizan sus apreciaciones desde la dinámica que implica para el grupo ser evaluado, para su relación con los padres y para su valoración de las docentes.

Los planteos de los chicos y las chicas dejan ver lo que esperan de sus docentes: *reglas claras y juego limpio*. Las expectativas se vinculan a la *dinámica de la evaluación* centrada en la asignación de una nota, teniendo como referencia al grupo clase y a la comunicación con los padres. Este punto me parece clave no sólo porque muestra que la evaluación no es una relación involucre solo al docente con el alumno, sino porque evidencia que los aprendizajes son observados por los padres desde las notas que aparecen en la libreta. Las apreciaciones de los niños afirman un modelo de evaluación tradicional que parece no modificarse.

5.6-Los cambios en la evaluación de los aprendizajes: entre el *examen* y el *monitoreo*

En este apartado, sistematizo las interpretaciones de los docentes, directivos, supervisora, padres, niños y niñas sobre la evaluación en el día a día escolar; cómo se apropian del discurso oficial, de qué manera organizan sus prácticas, es decir, cuáles son los resultados de la *puesta en acto* de las reglamentaciones vigentes. A fin de identificar sus consecuencias, es decir, en qué medida se acercan al modelo del *examen* o del *monitoreo*, vinculados al ejercicio del *disciplinamiento* o de la *gubernamentalidad* respectivamente. (Ver Anticipaciones de Sentido en Anexo A: Cuadro lógico)

5.6.1- La *evaluación formativa*, su incorporación diferenciada en los discursos de los agentes educativos

En los discursos de las docentes, directivas y supervisora se reconoce la incorporación diferenciada de elementos de las normativas vigentes, particularmente, del carácter *formativo* de la evaluación. Están de acuerdo que la evaluación es parte del proceso de enseñanza aprendizaje, es continua, implica una intervención optimizante de los aprendizajes, reconoce las diferencias de cada niño, supone que todos pueden aprender, pone en valor los aprendizajes y no la nota. Sin embargo, su cercanía a la dinámica de asignación de nota como disparadora de la *dinámica de la evaluación* genera una diferencia entre la comprensión que tienen las maestras, por una parte, y la directora, la vicedirectora y la supervisora por otra. La diferencia estriba en que las primeras no rechazan las calificaciones, ni los promedios, porque utilizan estas herramientas propias del modelo tradicional (presentes en las reglamentaciones vigentes) para la organización de las tareas cotidianas. El equipo directivo y la supervisora entienden, por su parte, que la práctica de la *evaluación formativa* implica que estos aspectos modelo del tradicional sean dejados de lado.

Así, la supervisora presenta un discurso con clara fundamentación pedagógica y finalidad prescriptiva en el que la *evaluación formativa* propuesta por los documentos oficiales debe ser asumida por los docentes en sus acciones cotidianas. Además, a través de prácticas de autorreflexión sobre los resultados (Planilla de Seguimiento) en el grupo de directoras, ella promueve la asunción de una comprensión de una nueva manera de evaluar los aprendizajes de los niños. La supervisora desde su perspectiva pedagógica prescriptiva, no reconoce la asignación de notas como disparadora de la *dinámica de la evaluación*, lo cual

hace que relegue este aspecto a un residuo del modelo tradicional de examen necesario de remover.

El equipo directivo, desde una perspectiva pedagógica que pone el acento en la relación docente-alumno, adscriben al tipo de *evaluación formativa* y promueven prácticas vinculadas a él. Entienden la asignación de notas como una tarea del docente cuya responsabilidad es inexcusable. Los conflictos se sucederían por insuficiencia o falta de capacitación por parte de los docentes para ejecutar este tipo de evaluación. Las notas, los promedios y las jerarquías denotan que no se han cambiado todavía algunos aspectos del modelo tradicional escolar, muy presente en las expectativas de los padres. Para la directora esta situación se modificará con el tiempo, para la vice se necesita de un cambio de actitud y capacitación por parte de las docentes.

En el caso de las maestras, dan cuenta de un *saber hacer docente*, caracterizado por llevar adelante un tipo de *evaluación formativa*, centrada en reorientar los aprendizajes, de carácter continuo, combinada con la asignación de notas, propia del modelo del *examen*. Esto permite regular la tarea escolar, la presión para que los niños estudien y la comunicación con los padres para que se involucren. Este *saber hacer docente* también tiene en cuenta las exigencias de directivos y supervisoras. Es un saber surgido en la práctica cotidiana, que se transmite por medio de consejos de las viejas a las nuevas docentes.

Como se puede advertir, el hecho de asignar una nota, genera una dinámica particular, porque la maestra se relaciona entonces con los niños, los padres, los directivos y la supervisora. Las notas junto con la mecánica numérica que disparan para la aprobación, la acreditación y la promoción dan a la práctica evaluativa un halo de imparcialidad, que genera legitimación. Este aspecto propio del modelo *tradicional* de evaluación, sigue vigente para regular la actividad de clase, tiene una función clave, que no es minimizada por las docentes, que dedican mucho tiempo a correcciones y llenado de planillas con detalle. Para ellas, la asignación de notas no desdibuja la *evaluación formativa*, es inherente a la regulación de la tarea. Este *saber hacer docente* es motivo de autovaloración por parte de las docentes, a ello me refiero en el Capítulo 7, apartado 7.2.

Por su parte, los niños dan cuenta de prácticas de evaluación continua porque la “*seño, siempre pone nota*”. No perciben las evaluaciones desde la mecánica de una ceremonia atemorizante, ya que tienen la posibilidad de hablar con la maestra ante dificultades para

rendir una prueba. Exigen reglas claras para la asignación de notas. Su situación los coloca en la perspectiva de la *dinámica de la evaluación*, de ahí que reconozcan las distintas relaciones que con la docente, los compañeros y los padres disparan la asignación de una nota.

Los padres critican a las docentes porque no evalúan atendiendo a la memoria, no corrigen como antes y las evaluaciones grupales no tienen en cuenta el mérito y la responsabilidad individual y el compromiso familiar. También, refieren a que se ha flexibilizado la aprobación, se dan *muchos recuperatorios*, que se *nivela para abajo*. Consideran que esta situación indudablemente va en desmedro de la educación que reciben sus hijos, que en comparación con la propia es *mediocre*. Los padres reclaman diferenciación y jerarquías que anticipen un buen futuro para sus hijos, propias del modelo del *examen*. Este punto lo analizaré en el próximo capítulo a propósito de los conflictos por la asignación de notas. Capítulo 6 apartado 6.1.1.

5.6.2- Las prácticas evaluativas: lejos de la *evaluación tradicional*. La *dinámica de la evaluación*

Las prácticas evaluativas descritas por las docentes, los niños, las directivas, la supervisora y los padres dan cuenta de situaciones diversas y del uso de diferentes instrumentos (trabajos prácticos grupales, exposiciones, feria de ciencias, participación en eventos artísticos y deportivos). En primer lugar, presento como en las prácticas evaluativas se rompe con el modelo tradicional del *examen*. Por otro lado, la *dinámica de evaluación*, desencadenada por la asignación de la nota. De esta manera, muestro en que medida, en el modo de evaluar actual, coexisten rasgos del modelo del *monitoreo* junto con los propios del *examen*. Presentándose, entonces, las dos formas de relaciones de poder, el ejercicio *gubernamental* y el *disciplinario*.

5.6.2.1. Lejos de la *evaluación tradicional*

Los relatos de las docentes, sus intervenciones están dirigidas que los chicos alcancen conocimientos, ponen énfasis en los beneficios de los aprendizajes, buscan convencer a los niños de la relevancia de los conocimientos. Según sus relatos, su objetivo es que los chicos aprendan. Esto define su práctica y hace a su profesionalidad, incluso lo resaltan desde el hecho de que trabajan con 6º y 7º año. Por otro lado, la corrección se dirige a optimizar los aprendizajes. Entienden, que la nota debe mostrar los conocimientos de los chicos y que la calificación numérica da cuenta de las diferencias individuales. Sin

embargo, no buscan establecer una jerarquización entre los alumnos como finalidad, la repetencia es una experiencia negativa⁵². Las prácticas evaluativas apuntan a optimizar el aprendizaje, suponen un trabajo minucioso de registro y de conocimiento de las posibilidades y limitaciones de los niños. También, destacan que se evalúa lo que se enseña, no hay intenciones de sorprender en la falta (lógica del gato y el ratón). Muy por el contrario, buscan beneficiar a los niños en las evaluaciones. Su forma de evaluación fundada pedagógicamente en el tipo *formativo*, se acerca al modelo del *monitoreo*, cuya atención es individual, de seguimiento continuo, a partir del convencimiento sobre la necesidad de alcanzar determinados logros, una intervención calculada atendiendo a las particularidades de cada caso.

En segundo lugar, ninguna de las maestras refiere a las situaciones de evaluación vinculándolas a formas de exclusión, evidenciando una sanción por no alcanzar los logros esperados. El modelo del *examen* supone un control de los resultados, desde una comparación y jerarquización, logradas en el ritual del examen que en el marco de una pretendida imparcialidad por parte de un docente que no repara en diferentes procesos y capacidades. También, supone que se produce una verdad sobre el sujeto para decidir sobre él. Lo cual normaliza las conductas desde la presión que la vergüenza de ser considerado la clase despreciable. La evaluación es de los conocimientos, pero también del alumno que es comparado y jerarquizado. Estas características no las encontramos en los dichos de los diferentes agentes educativos. Por el contrario, nuevas prácticas de evaluación menos ritualizadas aparecen en la cotidianidad del aula, trabajos prácticos, autocorrección, resolución de problemas, ferias de ciencia, entre otros. El ritual del *examen* deja lugar a otros instrumentos que permiten identificar capacidades, destrezas y cualidades personales.

En tercer lugar, los docentes, directivos, supervisora han incorporado en sus discursos la propuesta pedagógica que da cuenta de la evaluación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Su intervención calculada apunta a direccionar los aprendizajes, para que todos los alumnos alcancen los logros esperados. No pretenden jerarquías. Si existen se vinculan con diferencias que no buscan desmerecer, sino por el contrario poner en valor la actuación de los niños. La directora señala que *se busca estar a favor del niño*, una de las

⁵² Maestra de 7º Lengua y Ciencias Sociales: “porque uno se siente culpable cuando un alumno repite. Es una decisión dura para el docente, y muy dura para el niño. Para nosotros, no es así como así, es muy duro, una carga de conciencia, es duro.

docentes *trata de no perjudicarlos*, la supervisora resalta que desaprobado no tiene ninguna utilidad para el aprendizaje.

En síntesis, se rompe con el *modelo tradicional*, en cuatro aspectos, por un lado, no hay una ceremonia que se constituya el momento revelador de la verdad de los conocimientos y del propio alumno (1). Por otro, no hay una finalidad vinculada inicialmente a la jerarquización, con la consecuente selección de los alumnos (2). Además, se tienen en cuenta las posibilidades y dificultades de cada alumno, no se pretende un resultado idéntico. Es decir, que el *modelo tradicional* centrado en un ritual de la verdad, en un momento que permite no sólo la calificación de los conocimientos, sino que supone el etiquetamiento de los alumnos para su posterior jerarquización y selección no se verifica (3). Por otro lado, al reconocer las diferencias, al tener en cuenta que no todos pueden alcanzar el mismo nivel, se atiende a cada caso en particular. Los docentes, reconocen que no todos pueden aprender lo mismo (4). Se rompe así con el *modelo tradicional*, que exige un ritual que genere una verdad sobre el alumno, para decidir sobre él, no se pone énfasis en la jerarquía y no hay como resultado una selección en la que un grupo quede descalificado y sea despreciado. *La forma de evaluación se acerca al monitoreo*. (Ver Anexo A: Cuadro lógico Anticipaciones de sentido)

5.6.2.2- La dinámica de la evaluación

En este capítulo me he referido a la *dinámica de la evaluación*, entiendo por ella una práctica compleja, que despliega una serie de relaciones entre docentes, alumnos, padres, directivos y supervisora, en la que cada uno actúa en tensión con las acciones de los demás, o de alguno de ellos, en particular. Esta dinámica excede la relación pedagógica desde la que se concibe la evaluación como instancia de aprendizaje, para situarnos en el día a día escolar en la que el docente debe trabajar con un grupo de niños y niñas diverso, que no siempre quiere estudiar, con ritmos distintos de aprendizajes y en un aula de la cual no pueden salir en cualquier momento. La *dinámica de la evaluación* implica un modelo tradicional vinculado al *examen* con un sistema de calificación decimal que hace posible la acreditación y promoción que resulta del cálculo numérico. Como reconocen las docentes: “Es el sistema que tenemos, la libreta que hay que llenar con números”. La *dinámica de la evaluación* es un juego con reglas que cumplir, por todos los involucrados, con posibilidad

de *trampas* y con la necesidad de responsabilidades, como saben observar los niños⁵³. Retomo este tema para reconocer conflictos en el Capítulo 6 apartado 6.1.1.

En este punto, me parece importante señalar que lo que aparece como práctica residual del *modelo tradicional*, la prueba escrita, no denota un ritual de la verdad, un momento para construir una verdad sobre el sujeto que posibilite tomar decisiones sobre él. La vigencia de la prueba escrita no refiere, entiendo, al *modelo tradicional*, sino a la *dinámica de la evaluación*. A partir de la asignación de la nota se generan una serie de relaciones en función de expectativas de los padres. La maestra conoce a sus alumnos, identifica quien sabe y quien no en el desarrollo de las tareas diarias. La prueba escrita tiene una función diferente, es indicador indiscutible de la nota, frente a la demanda de los padres. La docente señala como se maneja en casos particulares. Volveré a este tema en el Capítulo 6 apartado 6.1.1.

La *dinámica de la evaluación* necesita de los números para regular el día a día escolar, en el que si bien se ha modificado el tipo de evaluación alejándose del tradicional modelo de *examen*, se mantienen otros aspectos del modelo escolar tradicional, vinculados a la materialidad de los cuerpos: el encierro de los niños (los tiempos de clase y los de recreo), la enseñanza simultanea (un docente con un grupo de alumnos), la gradualidad de los años y a lo que se agrega, una *cultura escolar* que los padres tienen como horizonte de sentido centrada en valor de los conocimientos estereotipados, del esfuerzo individual y sus promesas de éxito futuro. En síntesis, la *dinámica de la evaluación* muestra en el día a día escolar, otros aspectos del *modelo escolar tradicional* que no se modifican, lo cual genera una *práctica* y un *saber hacer docente* vinculado a ella.

5.6.3- Las relaciones de poder entre docentes, niños, padres, directivos y supervisora. Entre el *disciplinamiento* y la *gubernamentalidad*

A partir de lo que señalan las docentes, niños, padres, directivos y supervisora, pude advertir que la *puesta en acto* de las reglamentaciones desencadenadas por la LEN N°

⁵³ Por otro lado, entiendo que esta *dinámica de la evaluación*, remite al *octógono de fuerzas* que P. Perrenoud, toma como referencia para explicitar el carácter pragmático de la evaluación (Perrenoud, 2015, pág. 194). Los vértices o polos del octógono son: 1) *las relaciones entre las familias y la escuela*; 2) *la organización de las clases y las posibilidades de individualización*, 3) *la didáctica y los métodos de enseñanza*, 4) *el contrato didáctico, la relación pedagógica y el oficio de alumno*; 5) *la concertación, el control y la política del establecimiento*, 6) *los programas, los objetivos y las exigencias*, 7) *el sistema de selección y orientación*; 8) *la satisfacciones personales y profesionales de los docente*. Estas tensiones las retomo en el Capítulo 6 a propósito de identificar tipos de conflictos.

26.206 y el Acuerdo Federal N° 174/12 CFE implica una ruptura con el modelo del *examen* y la irrupción de prácticas vinculadas con el modelo del *monitoreo*. Por una parte, la fundamentación pedagógica de las reformas propuestas centradas en una *evaluación formativa* que atiende a las diferencias individuales, a las particularidades de los procesos de aprendizaje rompe con el modelo del *examen*.

Las docentes no buscan comparar y clasificar para jerarquizar y excluir, por el contrario, pretenden que sus alumnos aprendan y hacen todo lo posible para ello. El equipo directivo y supervisora están atentas a que las docentes logren que sus alumnos aprendan, a que modifiquen sus propuestas didácticas cuando esto no ocurre. Por ello, no controlan ni vigilan, sino que aconsejan, convencen y ayudan a reflexionar sobre los resultados. La evaluación de los aprendizajes ha cambiado. De ahí que los padres, desde una perspectiva vinculada al modelo tradicional de *examen*, reclamen mayores exigencias en vistas a la diferenciación y jerarquización. Porque entienden que las maestras asumen una función de *contención social*. Las prácticas de evaluación se vinculan al modelo del *monitoreo*, a fin al ejercicio de la *gubernamentalidad*. Ellas toman características de entrenador y no de juez; dirigen la conducta de sus alumnos convenciéndolos de la necesidad de alcanzar determinados logros, interviniendo calculadamente en sus acciones. Los directivos y supervisora las conducen desde la autorreflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas, en vistas a que todos los niños aprendan.

Por otra parte, en el día a día, la *dinámica de la evaluación* disparada por la asignación de la nota, da cuenta de la persistencia de una modalidad *disciplinaria*. Esta dinámica explicita las relaciones entre docentes, alumnos, padres, directivos y supervisora, pero también da cuenta de los otros factores que se vinculan a la evaluación de los aprendizajes mostrando tensiones en diferentes direcciones. La dinámica de relaciones se dispara con la asignación de notas que hace el docente, estas definen la situación de los niños, motivan la comunicación con los padres. El equipo directivo y la supervisora buscan que las maestras reflexionen pedagógicamente sobre ellas. Las docentes reconocen como parte de su *saber hacer* la asignación de notas en el marco de esta dinámica.

Las reglamentaciones mantienen un régimen de calificación, acreditación y promoción numérica. Pero, este no es un aspecto residual, sino que muestra su eficacia en la dinámica de la evaluación. Esta dinámica está ligada a características de la escolarización como (a)

la simultaneidad del aprendizaje, un docente frente a un grupo de alumnos coetáneos; (b) el encierro, el grupo permanece en el aula 4 horas y media, los 180 días de clase.

La asignación de notas por parte de las docentes aparece modificada en por la intención (formativa), por la modalidad de otorgamiento (atendiendo a la diferencia), por la finalidad (logro de aprendizajes); pero, sigue siendo efectiva para la organización del grupo clase, para incentivar los aprendizajes, para comunicarse con los padres en un código compartido, sacó un seis, ocho, un diez, y como motivo de observaciones de autoridades escolares. Se podría decir, que, en el mismo escenario, cumpliendo el mismo papel, pero con otras indicaciones las docentes completan libretas que difieren muy poco de las que se llenaban en el siglo pasado.

En síntesis, a partir de lo expuesto, entiendo que se convalida la anticipación de sentido planteada sobre el reemplazo de la *evaluación tradicional* por la *evaluación formativa*, que permite la introducción del modelo del *monitoreo*, en tensión con el *examen*, generando la presencia de ambas formas de ejercicio de poder, *disciplinamiento* y *gubernamentalidad*. (Ver Anexo A: Cuadro Lógico)

CAPÍTULO 6: LOS CONFLICTOS EN LA EVALUACIÓN ESCOLAR

En el día a día escolar, se presentan situaciones vinculadas a la evaluación de los aprendizajes frente a las que docentes, niños, directivos, padres y supervisora responden fijando prácticas, que son interpretadas desde las tradiciones escolares y los requerimientos de las pautas vigentes. En la *puesta en acto de las políticas*, particularmente de las reglamentaciones, los distintos agentes educativos se convierten en sus *hacedores*, al resolver tensiones y decidir sobre lagunas presentes ellas (Avelar, 2016). En este capítulo, abordaré los conflictos emergentes en la evaluación escolar en el marco de la normativa estudiada en el Capítulo 4. Busco responder a las preguntas iniciales planteadas en la Introducción: ¿Qué conflictos entre docentes, alumnos, padres, directivos, en torno a la evaluación escolar, se generan en las escuelas de sectores populares? ¿Cuáles son las relaciones que entablan los distintos agentes educativos en los conflictos vinculados a la evaluación de los aprendizajes?

Entiendo por *conflicto* situaciones en las que alguno de los agentes está en desacuerdo con la práctica de otro u otros, y se lo hace conocer con gestos o palabras con la expectativa de que la modifique. Cuando esto sucede, el primero puede cambiar o insistir con palabras y acciones y el segundo mantener su posición. Pueden ambos, también, involucrar a otros para justificar cada uno su propia práctica⁵⁴. Desde la perspectiva y las categorías teóricas planteadas en el Capítulo 1, entiendo que las relaciones entre docentes, alumnos, directivos, padres y supervisora, tradicionalmente, se inscribían en el modo de ejercicio de poder *disciplinario*, porque la evaluación respondía al modelo del *examen*. La introducción de prácticas propias de la *evaluación formativa*, en el marco de las normativas vigentes, modifica los vínculos entre los distintos agentes educativos, porque sus prácticas se asemejan al modelo del *monitoreo*, como desarrolle en el capítulo anterior.

Como indiqué en el Capítulo 4, apartado 4.2.3, las reglamentaciones vigentes promueven, desde un enfoque pedagógico, la *evaluación formativa* como parte del proceso del proceso

⁵⁴ Estos conflictos no implican un enfrentamiento personal, sino un desacuerdo o discrepancia acerca de las prácticas, experiencias o valoraciones entre los distintos agentes educativos respecto a las prácticas escolares.

de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, mantiene la calificación numérica, la acreditación y promoción supeditada a un cálculo matemático. En el capítulo anterior, señalé que la evaluación de tipo *formativo* es asumida como modelo por parte de las maestras y promovida por el equipo directivo y la supervisora, que ven en ella un avance pedagógico (Capítulo 5 apartado 5.6.1). Asimismo, la permanencia de la calificación numérica vinculada al tipo de *evaluación tradicional*, es utilizada reflexivamente por las docentes para la regulación de la tarea individual y grupal. Motivo, además, de comunicación con los padres. La asignación de nota dispara una trama de relaciones no sólo con ellos, sino también con directivos y supervisora (apartado 5.6.2). Por otra parte, desde su propia experiencia escolar, los padres se aferran al modelo tradicional de calificación numérica y mecánica matemática para juzgar las prácticas actuales (apartado 5.4.2).

En este capítulo tengo en cuenta los siguientes códigos utilizados para el análisis de las entrevistas: 1) *Conflicto: comunicación docente/compromiso de los padres*. 2) *Conflicto: Asignación de nota/ proceso aprendizaje*. 3) *Diferencias en experiencia escolar entre padres y niños*. 3) *Opinión de los padres sobre los docentes*. 4) *Opinión de los padres sobre los otros padres*. 5) *Rechazo docente a las decisiones de gobierno*. 6) *Realidad de las familias*. 7) *Relación de directivos y supervisora con docentes* (Ver Anexo G: Cuadro de codificación de variables e indicadores). Los dilemas 3, 4 y 5 utilizados en los encuentros etnográficos (Ver Anexo F: Materiales para los encuentros etnográficos).

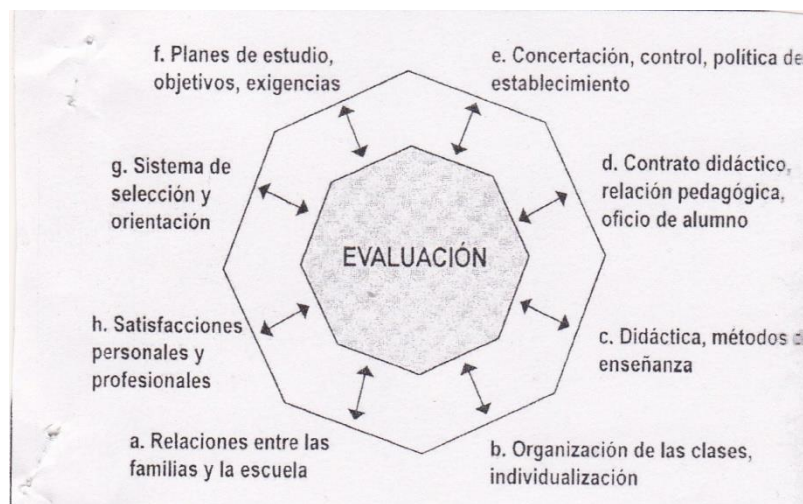
A continuación, presento los distintos conflictos que identifiqué como emergentes a partir de los relatos de docentes, niños, padres, directivos y supervisora (6.1). Para referirme a ellos, recupero, en primer lugar, el *octógono* presentado por Philippe Perrenoud, que sitúa la evaluación en tensión con distintos factores (Perrenoud, 2015). Luego, analizo en qué medida estos conflictos se inscriben en la tensión entre la *evaluación formativa* propuesta por las reglamentaciones y la persistencia de pautas de la *evaluación tradicional* presentes en el régimen de calificación, acreditación y promoción. Procuro, entonces, identificar en qué medida aparecen prácticas propias del ejercicio del poder *disciplinario* y del *gubernamental* (6.2).

6.1- Conflictos emergentes entre docentes, padres, niños, directivos y supervisora en la evaluación escolar

Philippe Perrenoud diseña el *octógono* para dar cuenta de la complejidad de la acción de evaluar (Perrenoud, 2015, pág. 194). La evaluación de los aprendizajes dirigida a la

acreditación de saberes, supera la relación didáctica maestro-saber-alumno. Se inscribe en una trama de vínculos entre la institución y las familias, los controles institucionales, los métodos de enseñanza aprendizaje, la regulación de la tarea escolar, la organización del grupo, los objetivos propuestos y las satisfacciones personales y profesionales. El pedagogo francés explicita de la trama en la que se asienta la evaluación. Además, entiendo que la asignación de la nota por parte del docente dispara una *dinámica* que involucra a niños, padres, otros docentes, directivos y supervisora. Así, en torno a ella giran los distintos conflictos, que tienen al maestro como su protagonista principal.

LA EVALUACIÓN EN EL CENTRO DE UN OCTÓGONO



(Perrenoud, 2015, pág. 194)

En función de las entrevistas realizadas, se puede advertir que hay tensiones más candentes en el octógono. La *relación entre las familias y la escuela*, la *concertación, control y política del establecimiento*, las *exigencias de gobierno escolar* y lo que P. Perrenoud denomina *sistema de selección y orientación*, es decir, la identificación de los méritos individuales que permite un reconocimiento diferenciado de los estudiantes (Capítulo 1, apartado 1.4.3). Presento a continuación seis conflictos emergentes y la comprensión sobre la problemáticas socioeconómica y cultural de los niños que asisten al establecimiento de diferentes agentes educativos.

En primer lugar, los dichos de docentes, directivos, supervisora y padres refieren a situaciones conflictivas generadas por la interpelación de los últimos a propósito de las notas de sus hijos (*relaciones entre las familias y la escuela*) (6.1.1). En segundo lugar, las maestras junto con la directora y vice señalan la dificultad que tienen para comprometer a

las familias en el acompañamiento de los niños (*Relaciones entre las familias y la escuela*); también, podemos advertir cómo los propios padres perciben dicha relación (6.1.2). En tercer lugar, las docentes comentan las dificultades que tienen respecto a la asignación de notas, pese a los acuerdos institucionales (*Concertación, control y política del establecimiento*)(6.1.3). Cuarto, otro punto de conflicto está en relación a la elección de abanderado (*Sistema de selección y orientación*) (6.1.4). Quinto, las docentes dan cuenta de las exigencias que reciben de la dirección y la supervisora en función de las notas que tienen los chicos (*Exigencias del gobierno escolar*) (6.1.5). Sexto, las demandas de inclusión educativa promovidas por la reglamentación vigente y las decisiones puntuales que debe ejecutar la institución tensionan relaciones entre docentes, padres, directivos y supervisora (*Exigencias del gobierno escolar*) (6.1.6). Por último, me detengo en la comprensión que las docentes, directivos, supervisora y los padres tienen de la realidad de las familias de los chicos de sectores populares. Lo cual permite entrever una problemática que exceden la dinámica escolar y la evaluación, pero que las atraviesan (6.1.7).

6.1.1- La nota, como eje de conflictos: la interpelación de los padres y la soledad del docente. (Relación entre las familias y la escuela)

Las docentes, en general, evitan hablar de conflictos, pero cuando lo hacen, narran los que tienen con los padres. En distintas ocasiones se refieren a su relación ellos, particularmente a la comunicación, a problemas que surgen por las notas o por la necesidad de involucrarlos en el proceso de aprendizaje. En las citas identificadas con el código *Conflicto comunicación/compromiso de los padres/docentes*, advierto, por una parte, una tensión entre la interpelación de los padres a las docentes por las notas de sus hijos y los esfuerzos de estas por responder a ellos; por otra parte, las maestras realizan esfuerzos por comunicarse con las familias y lograr que se involucren con el aprendizaje de los niños, para que estos alcancen los logros esperados (este punto será abordado en el apartado siguiente).

Las docentes se comunican asiduamente con los padres para informar sobre el rendimiento escolar de los niños, realizan con cuidado las evaluaciones y confeccionan con detalle las Planillas de Seguimiento. Estas acciones ejemplifican la necesidad que tienen de contar con elementos fehacientes para evitar cualquier duda o crítica por parte de los padres. El uso de pruebas escritas es la clave para evitar problemas, porque permite eludir cualquier interpelación. Docentes de distintas áreas coinciden de forma unánime en ello. Como

señalan una de las maestras de Matemática: “...por eso trabajamos con pruebas escritas, para evitar un conflicto por subjetividad del maestro, que le puso una nota y no otra. Y más en 6º grado. Y todo con puntaje claro.”

Una de las docentes de Lengua indica que usa el recurso de la evaluación escrita para evitar el cuestionamiento, se lamenta de ello responsabilizando a los padres: “Desgraciadamente los papás llevan a ese tipo de evaluación”. Otra docente, en el mismo tono muestra el condicionamiento que la posible interpelación los padres genera:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: ... Y a parte acá, una cuestión, es que siempre hay que estar mostrando, mostrando, estas son las notas, esta es la prueba. No se puede sacar notas de la nada, o que los padres no sepan bien lo que estás evaluando. Porque, hay padres que se ponen suman, dividen, y sacan promedios. Todo un tema.

Por su parte, las docentes de áreas especiales centradas en el desempeño de los alumnos, lamentan no tener evaluación escrita para evitar problemas. La Profesora de Educación Física comenta que se encuentran en desventaja frente a las áreas comunes del currículum, porque no puede utilizar pruebas escritas: “Lo mío es observación directa, no tengo nada escrito”. Ante el reclamo de los padres por las notas, las docentes buscan seguridad no sólo en las evaluaciones escritas, si no también, en las Planillas de Seguimiento que confeccionan con detalle.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: Entonces, nos evitamos un montón de problemas. En nuestra planilla ponemos la nota de tal día, los indicadores. Si viene un papá, suele suceder. ¿Mire, por qué mi hijito, sacó tanto en la libreta? [simula la pregunta del padre] entonces, señor, acá tiene esta nota, de la prueba que se tomó tal día, de la evaluación oral de tal día. Está todo, fecha e indicadores. Si no sería, eso sería cuidarnos, cuidarnos y hacer las cosas bien. Yo puedo tomar una prueba y decir, esto está para un siete, pero, no soy yo la única persona que participa de ese proceso, está el chico, están los padres y a su vez yo me tengo que cuidar. El puntaje es específico.

Las maestras señalan que se cuidan de los conflictos. El término *cuidado* hace referencia, entiendo, no sólo a la necesidad de contar con herramientas incuestionables que den cuenta de la nota asignada, sino, también, la forma de evitarse problemas. *Cuidarse* para no confrontar con los padres. Su interpelación genera incomodidad e incluso inseguridad en algunos de las docentes. En la sala de profesores, una maestra comentó que prefería trabajar en pareja pedagógica para *no estar desamparada frente a los padres* (Anexo D: Notas de campo, día 24 de noviembre). En cierta medida, al permitir los directivos que los padres interroguen a las docentes por su actuación, ellas quedan expuestas. Por ello, evitan posibles conflictos, mediante una comunicación permanente, lo cual reconocen como un gran logro.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *No tenemos problemas con los padres. Porque uno está en contacto con ellos. Ellos saben todo, y está todo en la carpeta, y está todo corregido. Entonces, no nos cuestionan, pero va más allá de eso. No tenemos problemas con los padres, porque el proceso es transparente.*

La interpelación abre una relación que las docentes perciben como una situación de vulnerabilidad, por lo cual, entiendo utilizan frecuentemente el término *cuidarse*. En este *mano a mano*, el recurso a la evaluación escrita aparece como herramienta efectiva. Frente a la exposición, las docentes eligen la prueba escrita como argumento inexcusable, es un recurso que les permite evitar los problemas del cuestionamiento de los padres, y sobretodo resolverlos. Como afirma una de las maestras de Matemática: “...A veces, es tu palabra contra la del niño, la del padre que viene y cuestiona. Hay veces que no lo entienden”.

Por otra parte, en los relatos de la directora y la vice, la nota de las evaluaciones es discutida por algunos padres que reclaman por lo mínimo, lo que imposibilita al docente una mejor evaluación: “... si es por las notas numéricas, [los padres] empiezan a molestar con el tema de los 50 centésimos, de los 35 centésimos”. Frente a los reclamos de los padres por las notas, la directora y vice los derivan a hablar con las docentes. Consideran que la clave está en la fundamentación que ellas les dan. La directora entiende que las docentes tienen una justificación de la nota habitualmente, mientras que para la vice, algunas maestras no saben fundamentar. Ambas les recomiendan el seguimiento permanente y la comunicación con los padres, precisamente para evitar estos problemas.

Directora: *El seguimiento del docente al día, justificado, que la mamá no diga por qué tiene un seis y la maestra no tenga explicación. Que la mamá quede conforme.*

Así, el conflicto que la asignación de la nota genera entre docentes y padres es considerado por las autoridades escolares un proceso ajeno a ellas. Simplemente, plantean que cada docente tiene que lidiar con los padres y saber responder a sus cuestionamientos. La institución es ajena a esta dinámica, porque directora y vice entienden que es problema de la docente. Ella es quien tiene que resolverlo *mano a mano* con los padres. La supervisora señala, también, los conflictos por las notas de los chicos, considera que suceden, pero que se solucionan cuando el docente, tiene claro como colocó la nota. Los problemas se evitan si la nota es precisa y válida la forma de recabar los datos.

Los padres entrevistados, por su parte, dan cuenta de los motivos de sus reclamos. Particularmente, por ejemplo, cuestionan a las docentes que no hagan diferencias entre los niños e insisten en la calificación decimal para diferenciar a los alumnos. Como presento

en el apartado referido a la elección de abanderados, para los padres es muy importante la diferenciación de notas porque distingue la excelencia de cada uno.

Madre 5: Prefiero la nota, es más individual, es más. El bueno, el muy bueno como que engloba más, en cambio, que el 10, el 7, el 6 como que es más específico.... Como que es real, es más real la nota..., la nota como que te especifica más el concepto de lo que sabés o no sabés. Me parece, que el número te da un poquito más ese concepto.

En sus dichos, advertí que los padres requieren que la evaluación establezca una jerarquía de alumnos; de ahí, que cuando las docentes no lo hacen, sus prácticas son vistas como flexibilidad o bajar el nivel. Para ellos, la calificación numérica es *más real, más específica* porque diferencia más, no hay la misma diferencia entre bueno y muy bueno, que entre 10, 9, 8 y 7. Esta expectativa de diferenciación según la excelencia se evidencia con claridad en los relatos que los padres hacen sobre los trabajos grupales, precisamente, porque todos reciben la misma nota aunque hayan trabajado de forma distinta.

Madre 8: No siempre funciona, si un grupo son cuatro o cinco, terminan dos o tres, o quizás un alumno haciendo el trabajo, y después tiene la obligación de pasárselo a sus compañeros. Entonces, a veces, el trabajo grupal fuera del colegio, no funciona tan bien.

Como señalé en el capítulo anterior (5.4.1), la crítica de los progenitores a las docentes se realiza teniendo como modelo su propia escolaridad. Por ejemplo, respecto a la ortografía, uno de ellos muestra no sólo el desacuerdo en la forma en que se evalúa sino también, la falta de preparación de algunas docentes, que ponen en evidencia.

Padre 1: La otra vuelta, yo le comenté a una maestra, le dije, que me llamó la atención, que yo leí muchos errores de ortografía, entonces, le pregunté por qué no se los remarcaba, me dijo, no importa porque se entiende lo que quiere escribir. Pero, está escribiendo mal, por ende, vas a hablar mal. Yo no soy un profesor, pero marcarlos. Que vos agarras un examen y vos tenés 50 errores de ortografía, y no te bajen ni siquiera un punto. Me parece mal, o sea, lo podés saber, pero lo sabés a medias. Es más, lo escribís mal, pero me dice, se entiende lo que dice.

Una madre reafirma:

Madre 6: A mí también me parece que la base está, y perdón, ya que lo puedo decir acá, en este momento, en los docentes. Porque la verdad, hay muchos docentes que tienen horrores de ortografía, hay docentes, que no saben cómo se escriben palabras, me parece, que va también en eso. Como que hay muchos docentes, que no saben mucho lo que tienen que enseñar o como lo tienen que enseñar.

Pese a las críticas a las docentes, los padres las aprecian por su compromiso y esfuerzo cotidiano, mostrando las razones que hacen de la institución una escuela elegida. Apreciando sin duda a quienes enseñan sus hijos en 7º año:

Madre 3: Lo que pasa es que me gusta como son las señoritas con ellos. Ellos tienen muchas pruebas, han hecho trabajos en clase, trabajos grupales. Y si han aprendido. Yo se que salen con

una muy buena orientación a la secundaria en el caso nuestro que son de 7°. A mí me encanta, yo no tengo problemas. Me ha encantado como ha sido toda su primaria. No solamente 7° grado. Siempre ha sido igual, ha tenido muy buenas maestras.

Otra de las mamás confirma la opinión positiva sobre las maestras, atendiendo a la exigencia que tienen con los niños.

Madre 4: Ellos son bastante exigentes, gracias a que las señoritas se los han inculcado a eso.

Por otra parte, recuperando lo expuesto en el Capítulo 5 (5.5.1), los niños entienden la evaluación en vinculación directa con la nota. Sus expectativas están puestas en la dinámica generada en el grupo clase por la calificación y en la reacción de los padres frente a ella. Los niños que analizaron el dilema 4 no tienen dudas sobre el valor de las notas (Anexo F: Material para los encuentros etnográficos Dilema 4). En el relato, el personaje de Melina realiza trampas en las pruebas y lo justifica diciendo que lo más relevante son las notas. Los chicos y chicas afirman con contundencia que es *más importante aprender*. Las notas permiten *ingresar a un buen colegio, el aprendizaje alcanzar mejores resultados*. Como sintetiza uno de ellos refiriéndose a la nota y al aprendizaje: “*Las dos son importantes, pero más que nada el conocimiento*”.

En resumen, puedo señalar que los conflictos en torno a la nota asignada por las docentes, al cual ellas se refieren con insistencia, no es una eventualidad, sino una posibilidad cierta. Particularmente, porque los padres tienen la oportunidad efectiva de hacerlo, pueden interpelar a las maestras por las notas y ninguna autoridad lo impedirá. Además, las autoridades escolares directivas y supervisora, no avalan sin más la actuación de las docentes; estas deben defender individualmente la nota que colocaron. Los padres critican las acciones de las docentes centradas en su propia experiencia escolar. Reclaman diferenciaciones dentro de los grupos, formas de evaluación tradicional, incluso ponen en duda los conocimientos de algunas docentes. Pese a todo, en general aprecian el trabajo de las docentes de 7° año. Los niños por su parte reclaman imparcialidad y responsabilidad a la docente, que debe calificar a los estudiantes para identificar sus aprendizajes. Esta dinámica compleja que dispara la asignación de una nota, tensando una trama de relaciones, hace que quienes tienen la responsabilidad, las docentes, se cuiden, como señalan en reiteradas ocasiones.

6.1.2- ¿Dónde está la familia? Involucrar, comprometer, responsabilizar (Relación entre las familias y la escuela)

Atenta al código *Conflicto: comunicación/compromiso con los padres*, identifique, también, que las maestras pretenden que los padres *se comprometan* con el aprendizaje de los niños. Frente a situaciones de bajo rendimiento, las docentes los involucran mediante comunicaciones sistemáticas, sin embargo, no siempre responden. Entienden que la tarea de aprender supone la responsabilidad por parte de los padres, la enseñanza de la docente se puede ver entorpecida por lo que denominan *falta de compromiso*. Las estrategias de comunicación son variadas: llamado a los padres cuando el niño tiene bajo rendimiento, pedir que firmen las pruebas, interceptarlos en la puerta de la escuela todo ello da cuenta de la necesidad de cuidarse frente a interpelaciones, a críticas de su propia tarea. Las maestras buscan que apruebe el niño, para ello los padres deben involucrarse activamente. Los padres que lo hacen, que responden al pedido de las docentes posibilitan el logro efectivo de sus hijos:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Siempre se intenta que lo logre, no se habla con el padre en el último trimestre. Es más, cuando uno hace el diagnóstico a principio de año, ahí, estamos citando padres, haciendo actas, se han detectado estas dificultades. Los chicos que los papás nos hacen caso, después tienen un buen año, ahora aquellos que a los papas les da lo mismo, van a los tumbos todo el año, Entonces, se los llama de nuevo, se habla y si vemos que el chico sigue igual, bueno ya está el papá está avisado.*

Los padres deben *hacerle caso* a las docentes, y acompañar al niño. Quienes no lo hacen son duramente criticados por ellas. Aunque escuchan las razones que ellos suelen dar, las maestras no menguan su responsabilidad, alcanzaría con que les dedicaran a sus hijos un poco de tiempo nada más. Como precisa una de ellas:

Docente de Matemática: *Porque los chicos, es como que cierran la carpeta, vienen acá y la abren. No sé y los papás, me dicen es que yo no entiendo matemática. Yo sé que no pueden entender matemática, pero el control, controlar si está hecho. Si la seño te ha puesto revisar, rehacer. Yo creo, que sabés que hay que hacerlo de nuevo. Los papás están cansados. No sé... te digo la verdad no sé qué pasa con los papás, el tiempo, los problemas.*

A pesar de que los padres no se comprometen, los docentes insisten en involucrarlos en el aprendizaje de los chicos. “*Cuesta horrores, cuesta horrores que el padre se comprometa, lo ayude, es muy difícil*”, señala una de las docentes de Lengua y Ciencias Sociales. Sin este compromiso, es muy difícil que se resuelvan las situaciones que atraviesan los niños. El *compromiso* supone el seguimiento de las indicaciones de los docentes y, en algunos casos, que sean asistidos por profesionales. La docente de apoyo señala la tarea insistente que realiza para comprometer a los padres: “*yo con lo que más lidio es con los padres*”.

En última instancia, el proceso de involucramiento de los padres supone, entiendo, una dinámica de responsabilización de las familias. Si el niño no aprende, es la familia la que debe hacer el esfuerzo extra. Sin ese plus, que es intransferible es difícil que salga adelante el niño. Señala con contundencia una de las docentes:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Yo no quiero sonar tan escéptica. Yo creo que el niño que tiene problemas, y no recibe el apoyo familiar, va a arrastrar las dificultades toda su vida, o al menos, toda su vida escolar. No veo que funcione algo, específicamente, que logre revertir esa situación.*

Las maestras, como presento en el apartado 6.1.6, deben lograr que todos los niños aprendan, para ello, en algunos casos, la familia es fundamental. Ellas pueden atender diferentes problemáticas de los niños, pero, su tarea con el grupo clase necesita una cierta homogeneidad. La docente de apoyo convalida esta afirmación:

Docente de Apoyo: *Cuesta mucho, mucho que el padre se comprometa, a hacer los tratamientos, a llevarlo al apoyo. Y lamentablemente, esas son las cosas que la docente necesita para que las cuatro horas y media que el niño esté acá, si bien trabaja conmigo, una hora dos o tres veces por semana, pero que ella que la tiene cuatro horas y media, pueda salir adelante y pueda sacarlos adelante.*

La comunicación con los padres para informarlos, para comprometerlos en el aprendizaje de sus hijos es parte del *saber hacer docente* que quienes se inician deben aprender. Comenta una de las docentes con menos antigüedad:

Docente de Inglés: *No mandaba tantas notas, en eso sí cambié. Si vos no le mandás notitas: Señora mamá. Ella no se da por notificada. Entonces, en ese caso cambié la manera de actuar con los padres.*

La docente de Educación Física señala la premura con la que se comunica con los padres cuando un chico tiene problemas en su hora. La docente de Música presente en la entrevista comenta la necesidad de hacerlo *rápido*, se debe anticipar a cualquier cuestionamiento. Así, está cubierta: *“cosa que después cuando llegue la libreta diga ¿por qué? Yo te anticipé, no trabajás, no lo hace, no tengo como evaluarlo. Así, que bueno, no pretenda que yo le ponga un diez, si no trabaja”*.

La comunicación con los padres es una estrategia de las docentes frente a futuros reclamos de los padres. La comunicación se hace necesaria para involucrarlos, evitar cuestionamientos y generar su apoyo. Las docentes ponen especial énfasis en esta acción.

En otras circunstancias, por ejemplo, frente a las derivaciones a Centros de Apoyo Escolar y a distintos profesionales que hacen desde la institución, cuando los chicos tienen dificultades en el aprendizaje, la directora señala también la responsabilidad de los padres.

Directora: *Si, nosotros los comprometemos, hacemos un acta, los comprometemos. Si el papá no los lleva tampoco podemos estar. Como que la escuela ha indicado estrategias para que el niño sea favorecido.*

La directora entiende que es la familia la que debe hacerse cargo de apoyar al niño para que salga adelante, es responsabilidad de los padres deben llevarlo al apoyo escolar. Por otra parte, la realidad de las familias es descrita por la directora en función de la colaboración de los padres con la institución y sus requerimientos, enfatizando que lo mismo ocurre en distintas instituciones educativas: *“Las familias, como pasa en todas las escuelas, tenemos familias que están muy comprometidas con la educación, muy presentes en acompañar a los chicos, tenemos familias que están completamente ausentes”.*

Por otra parte, los padres al ser entrevistados insisten en la responsabilidad de sus pares respecto a las tareas de sus hijos. Critican a quienes no participan, se quejan de que siempre sean las *mismas* las que trabajan. Ellas entienden que otras mamás no se responsabilizan de tareas que les competen a todas: *“Y de ahí somos siempre las mismas, las que opinamos, las que estamos, las que hacemos”.* Así, las madres dan cuenta de la indiferencia de muchos padres respecto a las actividades escolares, particularmente a las que son convocados por las docentes. Ellas también diferencian entre quienes participan y trabajan y quienes no lo hacen.

En síntesis, frente a dificultades en el aprendizaje de los niños, las docentes se comunican con los padres e insisten en la necesidad de que se transformen en agentes activos de la enseñanza de sus hijos, que los lleven a hacer tratamientos específicos y que hagan caso a sus pedidos. De esta forma, buscan aliados para que los niños alcancen los logros esperados. El uso del término *compromiso* denota, para mí, una perspectiva moral, es decir, se busca que los padres reconozcan su obligación respecto al aprendizaje de sus hijos. Pero, también, es moralizante porque las docentes cuestionan prácticas familiares, sobre las que juzgan con bastante dureza. Como se advierte en los dichos de la docente de apoyo: *“El padre es el que tiene que cumplir su rol de padre, su rol de adulto responsable y hacer que este niño tenga todas las herramientas que el niño necesita”.*

6.1.3- Acuerdos y discrepancias para la asignación de notas (Concertación, control y política del establecimiento)

A partir de la lectura del PEI observé algunos acuerdos institucionales, particularmente, uno sobre evaluación de comienzos de 2016, cuando desde la DGE se propuso trabajar en orden, asistencia y evaluación, se lee: (Ver Anexo D: Notas de Campo 12 de octubre)

- 1) *Los contenidos a tener en cuenta a evaluar, los saberes que se evalúan deben ser claramente explicados a los alumnos y a los padres.*
- 2) *Los estudiantes deben haber practicado con un tipo de instrumento similar durante el proceso.*
- 3) *Los estudiantes deben conocer cuando, qué y cómo se los evaluará y con qué criterios se hará la corrección.*
- 4) *La devolución deber ser rápida y saber los criterios con los que fueron evaluados.*
- 5) *Del error se aprende, corrección diaria de tareas.*
- 6) *Las evaluaciones integradoras pueden ser de distinto tipo, escritas, orales, práctica, con coherencia con lo enseñado.*
- 7) *La Calificación numérica es de 1 a 10.*
- 8) *Se promediará con el promedio del 3º trimestre.*
- 9) *Evaluación integradora global final.*

Se puede advertir que lo convenido por las docentes se vincula con el modo de llevar adelante las evaluaciones, qué, cómo y cuándo se evalúa. La corrección y devolución, el tipo de calificación. La necesidad de una evaluación continua, la identificación del error en función del aprendizaje. El tipo de instrumento, pruebas, trabajos. Características de la evaluación integradora. Es decir, el acuerdo se vincula con la inmediatez y la generalidad de la evaluación. En el día a día escolar, sin embargo, aparecen algunas dificultades entre docentes, por ejemplo, entre las de primero y segundo ciclo.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: lo que percibo, como docente de segundo ciclo, hace muchísimos años, es una gran diferencia, un desfase entre primer ciclo y segundo ciclo. En primer ciclo, como que las maestras son, pero pasa en todos los ámbitos, yo lo vi en la escuela de mi hija que es privada, para mi tienden a regalar un 10, y hay que tomarse muy en serio los diez, porque es muy difícil bajar esas notas.

En coincidencia, otra docente señala que la diferencia entre las exigencias del primer ciclo con las del segundo es importante.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: Los docentes anteriores pueden pensar, no logró esto, pero lo puede lograr el año que viene y el del año que viene no logró otras cosas, pero, lo puede lograr el año que sigue. Y llegó a 6º grado y le faltan un montón de cosas. Y que ya no las puede conseguir, porque las debería haber dado antes. Entonces, no se puede todo ahí, me parece. Me da la sensación que puede ser eso. Siempre uno está confiando en el año que sigue. Y a nosotros se nos terminó ahí.

También, aparecen discrepancias a la hora de evaluar entre la docente titular y la suplente como señala la profesora de Plástica, o entre las docentes de la mañana y la tarde del mismo grado. La primera señala su desconocimiento frente a los criterios de la titular: *“No sé, como la otra seño habrá evaluado porque, por ejemplo, la carpeta de los chicos, hay trabajos incompletos, yo, en eso, soy más estricta. Parece que la otra seño no lo era”*. La otra se admira de las diferencias.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *A veces, me he preguntado, accidentalmente, he visto algún examen integrador, por ejemplo, y me he preguntado: ¿somos maestras del mismo grado, y evaluamos de manera tan distinta?, me ha pasado pensar eso.*

La discrepancia en Ciencias Sociales, entre docentes de ambos ciclos se da también en función de los contenidos lo que repercute luego en la evaluación

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Pero, cuando ninguno de tus alumnos tiene idea, entonces, no lo vieron. Teóricamente en 6º grado tendría que partir desde la Constitución del 53 según los NAP, imposible. Nunca lo puedo hacer, es más, tengo que empezar desde Colón. ¿Cómo puede ser? Este año empecé y no lo he trabajado a fondo, llega un momento que te hartas, estoy cansada, todos los años tengo que empezar.*

Las diferencias son mayores entre docentes de distintas escuelas respecto a la calificación, como señala la profesora de Matemática:

Docente de Matemática y Ciencias Naturales: *Es una cosa muy difícil y es ardua. Por eso, hay que tratar siempre, de buscar cosas objetivas. Y muy objetivo. También, hay veces, que vienen niñitos de los barrios como el ..., de aquellas escuelas, que como son buenitos, traen nueve, diez, nueve, diez. Pero de contenidos, no tiene nada el niño.*

En sus dichos las docentes advierten la insuficiencia del acuerdo institucional sobre evaluación vinculado a las instancias puntuales. Los desacuerdos se vinculan a cuestiones de contenidos desarrollados, de decisiones de distintas docentes, que se agravan cuando la institución toma medidas diferentes:

Docente de Matemática y Ciencias Naturales: *Acá no, acá trabajamos con los NAP⁵⁵, (duda) no únicamente con los Indispensables. Hay en escuelas que los indispensables lo usan de techo. Los indispensables están con los NAP acá. Tenemos los NAP y ahí hacemos los acuerdos y viendo también la trayectoria de los chicos. Porque hay veces que vienen niños con muchas dificultades. Por eso digo, el problema educacional, es muy grave.*

La docente de Matemática aclara que hacen algunos acuerdos básicos en la planificación y luego cada una lo lleva adelante:

⁵⁵ Los NAP son los Núcleos de Aprendizaje Prioritario aprobados por el Consejo Federal de Educación, establecen los aprendizajes que deben lograr los niños de acuerdo al año que cursan en las distintas áreas del currículum. Los *saberes indispensables* por áreas del currículum fueron establecidos por la DGE Mendoza en 2012 para asegurar logros de aprendizajes equivalentes en los niños, a partir de la difusión de un material que se entregó a los docentes.

Docente de Matemática y Ciencias Naturales: *Cada una hace el suyo. Hay maestras que si lo hacen. Se ponen de acuerdo. Yo cuando entré acá planificaba con una chica de la tarde pero después lo cambio todo, porque me gusta hacerlo a mí, lo que doy. Entonces, lo empecé a hacer sola por eso. Estamos en comunicación. Pero, cada una hace lo suyo, con su grado.*

El acuerdo inicial posibilita una coordinación básica que da flexibilidad a las maestras en su tarea cotidiana. La comunicación durante el ciclo lectivo se vincula con la permanencia en la institución, la afinidad personal, dada la realidad familiar y laboral de las docentes.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *En eso, se que acá en la escuela hay chicas que planifican juntas, por ejemplo, las chicas de primero, planifican juntas, las de tercero también, hay chicas que son más de ponerse de acuerdo. Nosotras no, supongo por la realidad de cada una, más la personalidad de cada una, más las complicaciones de cada una. Se hace imposible quitarle tiempo a mi hija, por ejemplo, para juntarme a planificar, no tengo el tiempo, tengo una hija chiquita y vivo sola con ella.*

También para referirse a las diferencias y discrepancias entre ellas, las docentes usan calificativos morales referidos a la responsabilidad

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Cada docente tiene que ser responsable, en el sentido de qué enseño y cómo lo enseño. Y eso es algo, que a mí me parece que va por otro lado, en la institución, control institucional, estar ahí. ... Eso son cuestiones que no tienen que ver con lo externo sino con lo interno. Te digo como docente de los grados superiores, te digo he aprendido a callarme más, porque antes no me callaba tanto.*

Como se puede advertir a partir de las citas, pese a los acuerdos alcanzados, las docentes dan cuenta de diferencias, discrepancias y desconocimiento de la forma de evaluar de las demás. El motivo son los diferentes criterios, las escasas reuniones y las distintas propuestas institucionales.

6.1.4- La elección de abanderado, persistencia de la expectativa de los padres (Sistema de selección y orientación)

La elección de abanderados es una tradición escolar, vinculada a un modelo de enseñanza centrado en la competencia y la diferenciación al interior del grupo clase. En relación directa con el modelo de *examen* y la forma de ejercicio del poder *disciplinario*. Esta práctica permanece frente a los cambios propuestos en el Sistema Educativo argentino en los últimos 30 años. En nuestra codificación, las afirmaciones de docentes, padres, alumnos, directivos y supervisora referida a ella fueron identificadas con el código *Efecto Social abanderado*. Ya que, supone un reconocimiento no sólo al interior de la institución, sino que cobra una relevancia social, vinculada a la tradición escolar y las expectativas de los padres, que consideran que la excelencia escolar es anticipo del éxito futuro de sus hijos.

Las docentes entienden que la elección de abanderado es un problema generado por las expectativas de los padres. Ellos ven en la elección de abanderados un motivo para enorgullecerse de sus hijos, para obtener un reconocimiento social que anticipa su éxito futuro. Esta preocupación desmedida provoca que interpelen a las docentes por las notas que colocan. Sobre todo en aquellos casos de áreas especiales que ponen en juego capacidades distintas a otras áreas: *“Pero, hay los padres, están con eso en la cabeza, la bandera en 6º y después que quieren que ir a colegios de la universidad. Hay padres, no todos”*. La docente de Matemática señala como inciden en los niños:

Docente de Matemática y Ciencias Naturales: *También en la reunión se los digo a los padres. Porque, a veces, ellos, los padres generan más expectativas que los niños, entonces, están a lo mejor en la casa y les generan una ansiedad, los ilusionan y es feo, porque creen que van a salir, pobres, y a veces, no les alcanza para estar en ese nivel.*

Algunos de los papás incluso priorizan la bandera a la salud de los niños como comenta la docente de apoyo:

Maestra de Apoyo: *Está el extremo de ese papá que aún enfermo, aun descompuesto o aún con fiebre lo manda [al niño] porque van atrás de la bandera, la mira es la bandera. Sin darse cuenta, que como yo les decía muchas veces a los papás, la cuestión de las notas es algo fortuito.*

La preocupación por las notas se vuelve irracional como indica la docente de Educación Física: *“yo tuve casos donde me dijeron [los padres] le estás arruinando la libreta y le estaba poniendo un 9 nueve”*. Para las docentes la elección de abanderados genera una competencia innecesaria, que ellas rechazan porque valoran el aprendizaje. Algunos padres lo comprenden, como confirma una de ellas: *“Y hay papás que entienden que lo más importante es que el niño aprenda”*. En el mismo sentido, la docente de apoyo argumenta poniendo en discusión que el éxito en la escuela garantiza futuros logros sociales. Enfatizando que el exitismo de los padres es contraproducente en la vida personal de sus hijos:

Docente de Apoyo: *Y son niños que después, en algún momento de la vida van a fracasar. ... Entonces, no toleran las frustraciones. Entonces, estamos formando realmente niños que, no van a estar bien ubicados en la sociedad cuando tengan que insertarse en un trabajo, en un empleo. No los estamos formando.*

Esta docente advierte, entonces, que el reconocimiento de errores incluso de fracasos es parte del aprendizaje escolar, que permitirá a los alumnos enfrentar situaciones futuras. Los padres se equivocan cuando promueven la competencia y el éxito como fines en la vida de sus hijos.

La docente de Plástica da cuenta de la recomendación que otras docentes con más antigüedad le dieron para que evite problemas con los padres, particularmente en 6º año que está en *juego la bandera*.

Docente de Plástica: *Entonces, el tema que se me presenta en el tercer trimestre, es que yo no le puedo bajar la nota a nadie. Y mucho menos a los de 6º que van a tener puntaje para la bandera. Entonces, me veo obligada a tener una nota similar, ¿entendés? Y eso me lo dijeron las maestras más viejas: 'no le vas a bajar la nota en el tercer trimestre porque las madres te van a comer viva'.*

En este sentido, a partir de las entrevistas, se advierte, que para algunas mamás el ser abanderado, se transforma en un símbolo de éxito presente, de su propia actuación como madres. Incluso, confunden el reconocimiento del alumno con el propio:

Madre 1: *Yo vine a la reunión, no sé si viniste vos, cuando dijeron quien era el abanderado, la escolta y fue todo re tranquilo y emocionante para todos. Porque ver emocionadas a las mamás que eran abanderadas y escoltas, fue relindo, como que vivimos la alegría de ellas.*

Escuché varias veces la grabación, para ver si no me había equivocado. La mamá hablaba de *mamás abanderadas*, en lugar de las mamás *de* los/as abanderados/as. Había una valorización la madre no del niño. Me llamó la atención como identificaban el logro del niño con el de la madre. Es la misma mamá que cuando la interrogué por cambios en la evaluación propone simplemente: *“que a todos les pongan diez y sean todos abanderados”*.

En medio de la conversación de la entrevista grupal, una de las madres comentó con orgullo que todos sus hijos fueron abanderados *de la Nacional*. Incluso, aclaró que este hecho la sorprendió en el caso de su hija menor. Ya que, no tenía las notas de los anteriores y, además, no se preocupaba mucho por estudiar. En medio de este comentario, otra mamá la interrumpió diciendo: *¡la mato, la mató!* En el contexto del diálogo, parece que no puede creer que la primera mamá se sorprenda por el logro de su hija. Quien interrumpió, entiendo, consideraba que la primera mamá estaba haciendo alarde de que todos sus hijos habían sido abanderados. Lo que también muestra el interés que ambas tenían el tema. Evidentemente, la elección de abanderados es muy importante para los padres. La referencia al abanderado, es un claro ejemplo, de la jerarquización esperada por los padres como resultado del paso de los chicos por la escuela. Tener a los hijos en el *cuerpo* de la bandera, no es un detalle sin importancia en la vida familiar. Como corroborando el futuro promisorio de los abanderados, la madre señala que su hija mayor *con 22 años se está por recibir* en la universidad. Entendemos que la jerarquización que supone la elección de abanderados es apreciada y buscada por las mamás en este caso. Una de ellas pone el

acento en la competencia como valor clave para el desempeño escolar. Señala refiriéndose a un grupo de séptimo año anterior: “*era un grupo muy bueno, un grupo competitivo total, pero sano. Competitivos bien, de saber, de hacer lo mejor, que se yo*”.

Para los niños, la elección de abanderados es claramente resultado de competencia de los padres. En el encuentro con los niños uno de los dilemas (Ver Anexo F: Materiales para los encuentros etnográficos Dilema 2) planeaba la situación de la competencia por la bandera. El relato propuesto presentaba a dos niñas cuyos padres las ponían en situación de rivalidad por la bandera, mientras ellas tenían una historia de amistad y compañerismo. Las respuestas de los chicos son contundentes, es más importante la amistad. También, les dirían a los padres de los personajes del relato: “*que no compitan más porque no podrán separa tan grande amistad*”.

En el diálogo establecido, los niños dan cuenta que lo importante es la amistad, que se esfuerzen sin competencia para sacar buenas notas. *Una amistad es más importante que un puesto en la bandera*, señalan categóricamente. Las razones que esgrimen los padres están vinculadas al futuro inmediato, *entrar a una buena escuela, saber quién es más inteligente*, otras vinculadas a sentimientos como *orgullo*. Uno de los niños señala con contundencia: “*para hacer lo que no pudieron hacer porque los mandaban a trabajar*”. Evidentemente, no sólo aparece la necesidad de reconocimiento social sino también, esta última frase deja ver que el contexto social de la generación paterna fue duro, no alcanzaron ese logro por que *los mandaron a trabajar*.

El otro grupo que trabajo el relato también valora *más la amistad que la bandera*, que quienes *compiten son los padres*. La solución es que *no le den importancia* a lo que dicen ellos, que sigan siendo amigas. Deben enfrentarlos y decirles que no se metan. Cuando se pregunta por qué los padres pretenden que sus hijos sean abanderados, afirman que buscan que destaquen, pero resaltan que *la felicidad, el orgullo propio* es lo que quieren los papás.

Las autoridades escolares coinciden, también, en señalar que el tema de los promedios y la elección de abanderado son incentivados por los padres. Desde una perspectiva pedagógica, la directora señala que se debería dejar de lado la nota, apunta a que se tendría que reconocer otro tipo de capacidades, las emocionales. Argumenta señalando que es la necesidad de colocar notas lo que genera una contradicción en las evaluaciones que apuntan a desarrollar capacidades. La vicedirectora comenta, por su parte, que el problema

son los padres que están pendientes de las notas de los chicos por esa selección de escuelas, en particular, los de los abanderados. Ella propone otra modalidad de elección:

Vicedirectora: *Entre los chicos no hay disputas, porque el maestro se encarga de prepararlos, para que no compitan. Ahora el problema está en los padres, que no entienden que ser abanderado o no ser abanderado, si bien es mérito no debería existir. La bandera debería ser rotativa para los buenos alumnos que realmente se la merecen.*

Para la supervisora también desde una perspectiva pedagógica argumenta a favor de la modificación la elección de abanderados. Claramente expresa:

Supervisora: *Yo creo que eso debería estar sujeto a una revisión y a un ajuste. Porque no es solamente ponderar lo cognitivo, porque dejamos de lado, los otros niños también son personas, los otros niños también tienen valores, los otros niños también deberían tener una oportunidad, y a veces, se constituye en una instancia muy competitiva, muy donde se dejan de lado algunas cuestiones nada más que por una nota.*

En síntesis, la elección de abanderados genera tensiones en la dinámica de la evaluación desde los padres, que pretenden un reconocimiento no sólo del desempeño escolar de su hijo sino del propio. El *orgullo*, como señalan los propios chicos implica una cuestión de competencia familiar que se pone en juego en la institución. Incluso algunas se identifican con el logro de sus hijos, haciendo alarde del éxito presente proyectan un futuro promisorio. Esta expectativa se traduce en un reclamo a las docentes por la diferenciación en las notas y en demanda de competencia a los niños. La elección de abanderados, carece de fundamentación pedagógica por parte de docentes, directivas y supervisora. Para los niños es un requerimiento de los padres que introduce competencia en relaciones entre pares. Resaltan la importancia de la amistad frente a la rivalidad derivada de los deseos familiares, centrados en el orgullo y, algunas veces, en historias personales. Sin embargo, la expectativa de los padres se sostiene de la mano de las reglamentaciones vigentes, que mantienen las calificaciones numéricas y mecánicas matemáticas de una práctica tradicional revitalizada todos los años.

6.1.5- La planilla y la interpelación por los resultados (Exigencias del gobierno escolar)

Los docentes, según establece la reglamentación, tienen que llevar una *Planilla de Seguimiento*, con los indicadores para reconocer los logros alcanzados por los niños, que se completa con números (Ver Anexo H: Documentación escolar). Desde las distintas supervisiones se trabaja sobre ellas, por ejemplo, la docente de Plástica comenta la

necesidad de colocar las notas y también, el registro de la asistencia en las áreas especiales. Esta planilla aparece como motivo de conflicto. El párrafo siguiente muestra su relevancia y la presión que ejerce el juicio de la supervisora:

Docente de Música: *Nosotros en una época, me acuerdo, que cuando ponías un 6, sería como un aplazo, medio como que, la supervisora bajaba a cada escuela a ver por qué habías puesto esa nota. Es que no les gusta [por las supervisoras]... Una vez nos mandaron a decir, muy sutilmente que el niño que no hacía nada en clase era un problema nuestro.*

Otra docente señala que las autoridades cuestionan por las notas que aparecen en dicho registro. Particularmente, si la cantidad de desaprobados supera el 25%:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *... porque siempre uno tiene eso que, si superan el 25 % los desaprobados, bueno, el cuestionado es el docente. Porque, lamentablemente es así. A fin del trimestre, cuando se llena la planillita del 25%, te empiezan a preguntar, ¿qué pasó acá? Este año no me paso, pero el año pasado sí. Tenía muchos desaprobados en Ciencia Sociales. ¿Y por qué tantos? En Lengua no tantos ¿por qué? Y porque no estudian, simplemente [Se contesta]. Es poco lo que tienen que estudiar y no lo hacen. Uno siempre tiene en cuenta eso.*

Distintas docentes dan cuenta de la interpelación por las autoridades a partir de la Planilla de Seguimiento. Si bien, la interpelación aparece en espacios informales, desde la perspectiva docente se vive como una demanda que pone en duda su propio desempeño. El procedimiento se da en la institución, pero también desde la supervisión. Refiriéndose a la asignación de nota, una de las docentes deja en claro, presiones que reciben de las autoridades, en este caso directivos y supervisores, para ajustarla en función de la permanencia de los niños en la escuela.

Docente de Música: *No te dicen no desaprobés. Pero, a ver chicas fíjense. Por eso te digo, nosotras somos muy cautelosas después de muchos años, ya creo que hemos aprendido a manejar esa situación también.*

Así, las docentes dan cuenta de presiones que reciben de parte de las supervisoras, particularmente, en las áreas especiales para que cambien las notas, para que revisen su propia actuación, en caso de que los chicos no participen. Ellas se definen como cautelosas.

Por su parte, la supervisora, al referirse a la Planilla de Seguimiento destaca su valor para que los docentes realicen una autoevaluación que corrijan su propia actuación.

Supervisora: *Yo siempre les digo, que la mirada horizontal es el resultado de la trayectoria escolar del chico, de ese proceso de enseñanza aprendizaje. Pero, la lectura vertical, que es la que me da la media de las notas, los resultados. Si yo tengo más de un 20% de desaprobados, tengo que hacer una fuerte reflexión de mi proceso de enseñanza aprendizaje, porque en algo yo fallé, o yo no vi que ese grupo necesitaba otro ritmo o algo pasó. O yo no supe llegar a los chicos, o no supe enseñar.*

Desde una posición pedagógica la supervisora explica por qué repara en la cantidad de desaprobados y considera que es necesaria la reflexión del docente sobre su propia práctica para detectar la insuficiencia que provoca que más de un 20% los niños no aprendan lo esperado. El razonamiento pedagógico sobre la propia práctica a partir de los números, es planteado por la supervisora a los directivos, también, respecto al diagnóstico inicial.

Supervisora: Yo busco que se trabaje con..., o sea yo como supervisora lo reflexiono y lo planteo siempre al equipo directivo. Porque cuando viene el diagnóstico de inicio de año resulta que los chicos que habían quedado sin promoción, eran 15 en una escuela y después, yo tengo 60 que no tienen las condiciones para iniciar el año a través de ese diagnóstico, entonces, algo falló.

Las planillas con notas, las de Seguimiento y las de Rendimiento (solicitada a la institución al final del ciclo lectivo) aparecen marcando pautas sobre los logros a alcanzar por la escuela. La reflexión sobre ellas implica el direccionamiento de las prácticas de las docentes que *cautelosamente* evitan problemas, revisan las notas y las planillas atendiendo a estas demandas a las cuales tienen que atender (Nota de campo 14 de diciembre).

Más allá de las percepciones, lo indudable es que las planillas no solo permiten ver que aprendieron los alumnos al mirar sus notas, sino que posibilitan un cuestionamiento sobre la actuación docente. La supervisora entrevistada fundamenta el cuestionamiento desde un enfoque pedagógico, para que el docente reflexione sobre su propia acción didáctica. Sin embargo, las maestras perciben cierta intimidación. De ahí, que sean *cautelosas*. La confección de la planilla es otra instancia de cuidado. La responsabilidad por los resultados es del docente, que debe lograr que los niños aprendan y cuando atendiendo a las notas no lo han hecho, responder por ello. Esta tensión por los resultados también se advierte en el uso de la calificación decimal, el seis es la nota más baja, que colocan no el uno.

6.1.6- La evaluación y la inclusión educativa (Exigencias del gobierno escolar).

Las políticas educativas desprendidas de la LEN N° 26.206 están centradas en la inclusión educativa. Como señalé en el Capítulo 4, el direccionamiento en este sentido es claro en el Acuerdo Federal N° 174/12 CFE y en las Resoluciones de la DGE sobre evaluación. Siguiendo esta línea, las decisiones políticas llegan a las escuelas con programas o protocolos de actuación vinculados a la permanencia de los niños en la escuela y a su sobre edad. Cuando el niño presenta dificultades de aprendizaje es derivado a la DOAITE (Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario de la Trayectorias Educativas). Los

profesionales que la integran hacen un diagnóstico del niño y plantean a los padres las distintas derivaciones a tratamientos profesionales en caso de que adviertan su necesidad.

Para la supervisora el esquema de derivación, el diagnóstico de la DOAITE, el tratamiento de los distintos especialistas, el acompañamiento de la docente de apoyo junto con el Programa de Aceleramiento muestran los resultados positivos a fin de año, salvo en los casos en los que la familia no se compromete:

Supervisora: Tenemos muy buenos resultados, generalmente no hay resultados con aquellas familias que no se comprometen, que no asisten, que no hacen los tratamientos, a veces, ni los traen. Entonces, no podemos mediar para mejorar en algo la propuesta y tampoco podemos promover sin tener los conocimientos.

Por su parte, la directora confirma el diagnóstico presente en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) sobre las insuficientes acciones de la OAL, la falta de profesionales en DOAITE y también señala las dificultades que tienen las familias que carecen de obra social para llevar adelante los tratamientos (Ver Anexo D: Notas de campo, 12 de octubre). Para las docentes, las derivaciones a apoyos escolares no solucionan los problemas, por la distancia entre lo que el niño necesita y lo que estas instituciones pueden ofrecer:

Docente de Matemática y Ciencias Naturales: Es que van dos veces a la semana y dos horitas. Hay niños que necesitarían ir todos los días con alguien, por eso tal vez, lo de escolaridad extendida, sería bueno, en la misma escuela, tener otro docente, para apoyo escolar.

Respecto a programas vinculados a la inclusión educativa como el Programa de Aceleración⁵⁶, una de las docentes señala que no posibilita que los niños superen dificultades, porque supone una sobre carga de contenidos.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: No me parece que se haya implementado. Son chicos que tienen dificultades, entonces no les podés vos dar contenidos de sexto y vaya una vez a la semana allá, y le den contenidos de 7º, es una locura. Son niños que tienen dificultades. Los contenidos se van complejizando, por supuesto. No funciona. Soy bastante descreída al respecto.

Distintas docentes dan cuenta de la insuficiencia de las tareas realizadas por DOAITE y otros profesionales, particularmente, porque no hay posibilidades ciertas de comunicación, se deriva y luego, se desconocen las intervenciones: “*Queda en la nada. Nunca nos enteramos de nada, no hay devolución. Vamos a la dirección no sabés que paso con tal y*

⁵⁶El Programa de Aceleración consiste en que un niño que presenta sobre edad curse algunos días en otra institución con una maestra designada para ello, y adelante contenidos del año siguiente. Así, el chico puede promociona a un año superior al siguiente. Por ejemplo, si está en 5º y acelera en 6º para a 7º para alcanzar el año en referencia a su edad cronológica.

tal. A lo mejor llaman y se enteran. Fue la mamá o fue a trabajadora social a la casa y ahí queda. Nada concreto”.

Por otra parte, respecto a la inclusión educativa la intervención de otros agentes genera, además, una serie de dificultades en el día a día escolar, ya que introducen otros criterios, en la evaluación de los aprendizajes. Por ejemplo, el Programa de Aceleración, la docente de Lengua comenta una situación que le plantea la maestra que trabaja con el niño en ese marco:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *... porque nos decía una chica [docente] que está haciendo la aceleración⁵⁷ con un niño de 6º, hablando de este niño pero se puede aplicar a todos, fijémonos en los globales para que el niño lo apruebe. Fijémonos capaz que puede ser semi presencial, que lo empiece en la escuela y lo termine en la casa o lo termine con migo. Para mí eso no es una evaluación,*

También la intervención del Órgano Administrativo Local interfiere con otras expectativas en la dinámica de la evaluación: *“Yo no le puedo poner una nota baja, porque vos hablás con la maestra de grado y te dicen: ‘y la OAL dice que el chico tiene que pasar ¿Qué puede hacer uno? Comenta la docente de Música.*

Por otra parte, las maestras resinifican la diversidad, cuestionando el mensaje transmitido por las autoridades de gobierno según el cual habría que respetar los ritmos y los logros de cada niño. El reconocimiento de la diversidad tiene un límite para la docente de Matemática y Ciencias Naturales, para ella es un piso:

Docente de Matemática y Ciencias Naturales: *Y es difícil, y no es fácil. Igual que te dicen, cada niño es distinto hay que ver su impronta. Está bien, pero vos tenés que tener un piso. Ese es el problema, que se ha perdido, en la primaria, el piso para pasar al otro año. ...La diversidad yo la entiendo, pero acá se ha entendido mal, yo creo, no es la diversidad, que cualquiera hace cualquier cosa. Un piso tenés que tener (enfatisa). A ver, sino como hacés para trabajar con 25 personas si vos sos una. Yo digo, en un escritorio, es divino eso, en un escritorio. Y esto que en esta escuela los problemas de conducta, gracias a Dios, no hay.*

Desde otra perspectiva, la docente de apoyo, entiende que incluso la promoción debe ser consensuada a partir de las posibilidades del niño y del acompañamiento de los padres, para no mellar su autoestima:

Docente de Apoyo: *Entonces, porque, ¿por qué no dejarlos pasar? ...Porque trabarlo con esto y anclarlo en algún grado cuando sabés que va a hacer que se deprima, se ponga mal. Entonces, que eso se nos permita, que las promociones sean consensuadas, entonces se consensua, (marca con ritmo en el escritorio) con la docente que lo tiene ahora, con la docente recuperadora y con la docente que va a tener el año.*

Por su parte, los padres rechazan abiertamente decisiones que toman las docentes que, entiendo, implican la garantizar la escolarización de los niños. Términos como *contención social*, *flexibilidad*, apuntan a dar cuenta de una permisividad que en otras épocas no se registraba no sólo en función de aprendizajes, sino también de conductas incorrectas. Para los padres ambos tipos de decisiones de las docentes son equiparables.

Inicialmente, la objeción de los padres es que se favorece a quien no debería, en algunos casos a quienes tienen dificultades de aprendizaje, en otros a quien causa la agresión. Una de las mamás señala que las docentes hacen *contención social* en primer lugar. También, hace referencia a que ahora los chicos no repiten y eso condiciona todo el aprendizaje.

Madre 7: *El problema que tenés es que hay chicos que desde primer grado se sabe que tienen que repetir; y yo sé que, para un padre, a mí me pasó con una de mis hijas que repitió. Y duele mucho como mamá, porque te sentís fracasada. Pero, el cuerpo docente, y no de este colegio solamente, porque yo lo viví en un colegio privado, me decían a mí “¿Está segura? ¿Quiere que repita?”. Ahora, si el niño no está capacitado para pasar tiene que repetir, no hay justificativo, es algo que no se entiende. Hoy por hoy, al chico que tiene que repetir se lo hace pasar de grado.*

Como se advierte, desde el modelo tradicional escolar la mamá se pregunta por qué el niño que no está en condiciones de promocionar, logra pasar de año, *se lo hace pasar*. Desde la experiencia personal implica un fracaso de la propia madre, sin embargo, señala que repetir es lo que corresponde, incluso comenta a cómo algunos docentes le transferían la decisión a ella: “¿Está segura? ¿Quiere que repita?”, le decían en la escuela. Identifican también toda acción de derivación de lo que llaman *niño conflictivo* como un posicionamiento a favor de quien es agresivo. Una de las mamás señala con contundencia:

Madre 2: *Lo que pasa es que ahora está el tema de que tenés niños conflictivos, que tenés que acompañarlos, todo, pero siempre va a favor del niño que es conflictivo, no del niño que es agredido, o sea, del que recibe la agresión. Me ha pasado eso, pero lo he hablado con crudeza hasta lograr una maestra para ese niño.*

Las docentes deben atender las situaciones personales, procurar que los niños no repitan, reconocer sus situaciones personales, también, de aquellos que tienen problemas de conducta. Una de las mamás afirma lo que considera una diferencia fundamental entre su escolaridad y la actual, señalando el rol que cumple la docente: “O sea, la maestra tenía una función que era enseñar, hoy por hoy la maestra cumple más una función social que una función de enseñanza”. Este modo de proceder, denominado *contención social* remueve del centro de atención la enseñanza, para darle prioridad a las condiciones sociales, psicológicas de algunos niños. Como presenté en el capítulo anterior 5.4.1, los padres consideran que se *nivela para abajo*, que se atiende al grupo y se desdibujan las

diferencias. Esto podría límites al aprendizaje de quienes tienen mejor desempeño, la docente a tiende a que todos alcancen el mismo nivel.

Otra mamá refiere a un episodio de agresión hacia otro de sus hijos. Ella señala que la docente actúa con un exceso de paciencia frente a los chicos agresivos, y deja ver la injusticia que sufre su hijo, por que favorecen al que agrede. Con términos como *“mucha paciencia, están a favor del más agresivo, son muy flexibles ante la violencia”*, cuestionan el actuar de las docentes: *“En ese aspecto te digo, me parece, son muy flexibles (enfatisa) ante la violencia”*.

Otra mamá comenta, como por su intervención insistente promovió la resolución de un problema reiterado de conducta de un niño.

Madre 1: *yo vengo del jardín con un chico conflictivo, hasta que conseguí que las autoridades, vieran si el niño era medicado, o no era medicado. Ahora está medicado, controlado y pusieron una maestra. Ahora el niño está muy bien, en las condiciones que tiene que estar, medicado. Y ahora vos lo vez y el niño anda re bien, no es más violento, sigue andando lo mismo con los chicos, pero faltaba movimiento en ese aspecto. ¿Me entendés?*

Las propuestas institucionales que buscan la permanencia de los niños en las escuelas son percibidas por los padres como *contención social, flexibilidad, exceso de paciencia*. Ellos están convencidos que el niño que tiene muchas dificultades debe repetir, entienden como un logro la medicación de un chico con problemas de conducta. Si bien, aceptan la ayuda a un alumno con dificultades, consideran que esto tiene un límite.

Uno de los dilemas sobre el que dialogaron los niños estaba vinculado a las condiciones económicas y sociales que impactan en el rendimiento escolar (Ver Anexo F: Materiales para los encuentros etnográficos, Dilema 5). La narración da cuenta de Matías, un niño que no puede estudiar porque tiene que cuidar a su hermanita menor. La respuesta de los niños apuntó a la responsabilidad de los adultos: *“Le recomendaríamos que ayudara a su padre que consiga empleo; o buscar ayuda en un familiar cercano para cuidar a su hermanita y dedicarse al estudio”*. Reconocen que hay muchos chicos *“que pasan por la misma situación cuando ellos tendrían que concentrarse en sus estudios”*. Entienden claramente que el niño necesita de la ayuda *“de familiares, amigos, vecinos, porque Matías necesita ayuda para poder estudiar y arreglar sus problemas familiares”*.

El deber del niño es estudiar, el gesto de uno de sus compañeros de ayudarlo es válido como solidaridad, pero la solución depende de los adultos, afirman los chicos y las chicas.

Familiares, vecinos, deben ayudar al padre a conseguir trabajo y cuidar a la hermana menor.

El otro grupo que trabajó este dilema propone que la docente y los compañeros ayuden al personaje de Matías, para que pueda entender, razonar los temas que serán evaluados. Señalan que “*otros chicos podrían estar en esa situación, pero no mencionarlo*”. Los compañeros deben ayudar a “*entender los temas en los que le va mal*”.

En ambos grupos los estudiantes coincidieron en señalar que es responsabilidad de los adultos. Asimismo, la opinión de los niños resalta la igualdad con la que se juzgan entre ellos. Hay diferencias que pueden tenerse en cuenta, pero la evaluación debe ser para todos igual. Lo deben ayudar para que entienda, que razone para saber. Es decir, no se deben cambiar los criterios de evaluación, sino asegurar que todos aprendan.

En síntesis, frente a la necesidad de que los niños permanezcan en la escuela, completen su escolaridad de acuerdo a la edad cronológica, imperativos del Acuerdo Federal N° 174/12 CFE, surgen en la jurisdicción medidas puntuales implementadas en las instituciones que generan nuevas relaciones, poniendo el acento en la respuesta de los padres que deben ejecutar, por así decirlo, las derivaciones a apoyos escolares, otras instituciones para programa de aceleración, diagnóstico de DOAITE, tratamientos con profesionales. Lo cual evidencia la multiplicidad de agentes estatales o privados que intervienen para que el niño alcance los logros esperados. Esta situación, entiendo, presenta un niño que es rodeado por numerosos profesionales que monitorean su desempeño en la medida que no responde a los estándares planteados. Fijando así, nuevas formas de control de su conducta.

Para la supervisora si la familia colabora, las respuestas institucionales que se ofrecen al niño con dificultades le permiten superarlas. Para las docentes, el auxilio que brindan los apoyos escolares o el programa extra edad no coincide con las necesidades de los niños y son poco efectivos. La intervención de la OAL y la DOAITE, no implica una devolución a la escuela, generalmente no hay una comunicación fluida. Según la docente de Apoyo, los cambios en las acciones que la DOAITE lleva delante de un tiempo a esta parte generan nuevos problemas a su labor. La multiplicidad de profesionales que monitorean al niño con dificultades no garantiza sus logros. Por su parte, las docentes realizan prácticas sutiles para lograr que algunos chicos no desapruében y permanezcan en la escuela. Los padres entrevistados desde un modelo tradicional de escuela, reclaman a los docentes y directivos, decisiones más contundentes y entienden que la llamada *contención social, la paciencia, y*

la flexibilidad son una debilidad de las docentes que va en desmedro de la educación. Los niños entienden que los adultos deben garantizar las condiciones económicas, trabajo del padre, y sociales, cuidado de la hermana menor, para que estudien. Los compañeros pueden ayudar, la maestra tiene que lograr que todos aprendan. Pero, para ello, los padres, otros familiares y vecinos tienen que involucrarse.

6.1.7- Realidad social, económica y cultural de las familias, situaciones conflictivas que exceden y atraviesan la evaluación

Como señalé en el Capítulo 2, la elección de la escuela tuvo como criterio la presencia de niños y niñas provenientes de sectores populares, caracterizados por su heterogeneidad. El tipo de ocupación, el nivel de ingresos, el lugar de residencia y las distintas experiencias sociales producidas por las respuestas del Estado en los últimos 30 años han generado diferenciaciones al interior de los sectores populares. En esta institución, pude corroborar dicha heterogeneidad como señalé en el Capítulo 2 apartado 2.4.1. En el diálogo con docentes, directivas, padres y supervisora surgieron afirmaciones en torno a la realidad social, económica y cultural de las familias que me parece oportuno presentar. Sus dichos dan cuenta de la diferenciación y conflictividad social, en cuyo marco se desarrolla la acción educativa, en general, y la evaluación, en particular.

Refiriéndose al momento en que la escuela adquiere el carácter de *urbano-marginal*, las docentes hacen referencia a que a principios del siglo XXI, la escuela dejó de ser *del barrio* en el que está emplazada, porque recibió a más chicos de los *barrios de atrás*, entiéndase, ubicados al sur de la calle Aristóbulo del Valle. Las familias que viven allí tienen una problemática socioeconómica y cultural diferente. Esta situación fue el motivo para que se solicitara el porcentaje de zona. Las docentes con mayor antigüedad, no recuerdan el momento exacto, para algunas pasó casi inadvertido, fue hace unos 8 años aproximadamente⁵⁸. En general, perciben esta situación como negativa para la escuela. La docente con más antigüedad refiere al cambio de categoría del establecimiento, vinculado a una resolución sobre quienes pueden inscribirse en ella.

Docente de Apoyo: *Este aumento de delincuencia, violencia y demás, y en algún momento, permitir que se inscribieran niños que no pertenecía al barrio fue lo que fue haciendo que empezaran a venirse la gente de los barrios de atrás a esta escuela. Y lamentablemente, y no es que una los discrimine, sino de que los niños dentro del barrio, tienen otro lenguaje, otros valores, otra cultura. Entonces, estos niños llegan a la escuela, en su la gran mayoría, sus padres no tienen*

⁵⁸ Solicité en varias ocasiones la resolución de la DGE que diera cuenta del cambio, pero no la tenían en la institución.

trabajo, tampoco obra social. O bien, trabajan todo el día, y los niños están a cargo de otras personas. Entonces, ahora, son muchos los niños que vienen de otros barrios y esto hizo que se la entrara en la categoría de urbano marginal.

Se hace evidente que la problemática socio económica de algunos niños, referidas a los barrios de origen, son vistas como condiciones negativas para los chicos que por la carencia de empleo de sus padres, o porque tienen mucho trabajo quedan al cuidado de otros. La docente entiende que son parte de una cultura diferente y que su irrupción en la institución modificó las características de los niños y sus familias por lo fue recategorizada por la DGE. Como consecuencia se observa la disminución de matrícula y nuevos problemas para comunicarse con las familias. Muchas veces, dan como dirección el domicilio donde trabaja la madre como empleada doméstica. La docente de apoyo señala la dificultad de comunicarse porque no pueden enviar al celador con alguna nota, “*entiende que los barrios están muy alejados*”. Otra de las docentes con antigüedad en la institución señala que vienen niños de los barrios más alejados presentan inconvenientes, son *más desordenados*, lo cual se advierte en los grados inferiores.

Me llamó la atención que hace referencia a las *escuelas de atrás, del fondo, o barrios muy alejados*, si observamos el mapa nos damos cuenta que están al sur, en dirección opuesta a la ciudad de Mendoza, que son unas 10 cuadradas de distancia de algunos (Ver mapa Apartado 2.2.3). Es decir, que esta distancia espacial mínima, se percibe como máxima en función de condiciones sociales. Otra docente señala que prefiere trabajar en estas escuelas, porque en escuelas privadas los alumnos no tienen respeto por los docentes:

Docente de Plástica: Porque los chicos automáticamente, están con un respeto mucho más. Para mí mejor. Entrás a un privado, y los chicos no te escuchan, cuesta un montón que hagan silencio, al menos en este privado que estoy yo. A mí me gusta más el estatal.

En ambos casos, se advierte que lo que marca la distinción son las condiciones sociales, particularmente, las docentes del turno tarde comentan que la situación cultural de los padres dificulta el aprendizaje de los niños, especialmente, de quienes necesitan más ayuda:

Docente de Matemática y Ciencias Naturales: ¡Estos niñitos! ¡Tenés que estar! ¡Estudiá, estudiá, estudiá! Porque no tienen el hábito, ni tampoco alguien en la casa que esté detrás de ellos. Es que hay papás que tienen primaria completa y no los pueden ayudar. Si a mí me dicen: seño yo no lo puedo ayudar, no tengo ni idea de matemática. Y que le voy a decir, si no tienen idea, yo trato de hacer lo que puedo acá, que pregunten.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: Para mí influye el nivel de escolaridad bajo de los padres. No ven en la educación un valor, no creo que lo vean como un elemento de movilidad social. Hemos tenido a algunos padres a la hora de hacer las opciones en 7º obligarlos a que vengan. ‘Y

que no se qué escuela, cual me dice usted Señorita'. Nada de decir, yo voy a ver qué escuela es mejor, que la distancia, que la cercanía, lo que sea, las modalidades. No tienen idea de nada. Pobres, no tienen idea de nada.

Respecto a esta situación las apreciaciones de la docente conllevan un juicio moral sobre la responsabilidad de los padres que deben asumir el compromiso de vincularse con la escuela y con el aprendizaje de los niños.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Uno se quiere morir, uno ve un desastre, niños que vienen sin almorzar, que vienen a la escuela en la tarde y se quedan dormidos. Vienen con las lagañas en los ojos, recién se levantan. Y eso padres que duermen hasta las doce, hasta la una. Muchos padres, muy jovencitos, con pocos valores.*

Para la docente de apoyo, la realidad de las familias de los chicos con problemas es de dos tipos, o los papás son muy jóvenes y no asumen la responsabilidad del cuidado, o son mayores con otros hijos de matrimonios anteriores y no les dan el tiempo suficiente a los niños. Entiende que sin este apoyo es muy difícil que los chicos avancen en los aprendizajes. Responsabiliza a los padres no sólo de los problemas de aprendizaje sino, también, de la *falta de límites*, pues la actitud de condescendencia que los caracteriza inhibe el esfuerzo que debe realizar el niño.

Docente de Apoyo: *Es un combo, pero, lo que yo estoy viendo son dos situaciones dos situaciones distintas. Una situación, o que son demasiado jóvenes, por tanto, no tienen mucha responsabilidad, mucho. O se da esta situación de padres muy grandes, estilo las familias nuevas, ensambladas, que ella, él tiene hijos muy grandes y ahora de ellos dos han nacido esta criatura pequeña. Entonces, tiene hermanos muy grandes, ellos son padres muy grandes. Lo consienten todos, entonces, cuando queremos acordar, nosotros le queremos poner un límite. Usted tiene que trabajar, tiene que hacer toda la tarea, tiene que completar la tarea todos los días*

La realidad social y cultural de muchas de las familias que asisten a la escuela es caracterizada por las docentes como una condición para el aprendizaje de los niños, a la que se suman el desinterés, la apatía y la ignorancia constituyen un obstáculo difícil de sortear por los niños que se encuentran solos.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Pero lo que falla es la sociedad, las familias, uno ve las familias. Los niños andan solos por la vida, como pueden. Decimos como mi compañera, y más, no le vamos a sacar, si viene porque él se pone el guardapolvo y sale para la escuela, porque la mamá, el padre no se preocupan, uno los llama y no aparecen. En todo el año hay padres que no vienen a buscar la libreta. Ese desamor, ese desinterés.*

El desinterés es una constante en algunos padres como resalta esta docente. También, falta de organización familiar y de esfuerzo de parte de los adultos que se traduce en descuido de los niños. No asumen responsabilidades básicas: que los niños lleguen a horario, que almuercen antes de ir a la escuela, que los padres firmen notas, retiren libretas o los lleven a tratamientos específicos. Una de las docentes sintetiza: es una *cuestión moral*, una

cuestión de responsabilidad y de *falta de interés*. Como comenta la profesora de Plástica respecto a que los chicos no llevan los materiales que les piden: *“no lo traen porque son dejados. Porque, tampoco se les pide nada del otro mundo”*.

La vicedirectora coincide con las docentes, en particular, expresa su apreciación globalizando con el concepto *comunidad educativa*. En la entrevista resaltó la carencia cultural de las familias a partir de una situación particular:

Vicedirectora: *Por su puesto, madres que se han muerto, los padres ignorantes la han cremado, y la han puesto en un jarrón. Una niña que hace una semana la vio y abrazó a su mamá, ahora la tiene en un jarrón las cenizas. ¿Cómo no la va a afectar? Es la afectividad y las habilidades emocionales del niño. Un niño en un ambiente de droga, un padre ausente como no va afectar, entonces.*

En una conversación ocasional registrada en las Notas de campo (24 de noviembre) ella comentó otra situación ocurrida a poco de llegar a la escuela, en la que la actitud del padre de un niño derivó en un conflicto mayor. El padre ausente en una reunión, llegó a la escuela y se quejó de que habían hablado mal de él cuando se había planteado los problemas de conducta de su hijo. Señaló que, *estos padres suelen mentir para obtener ventajas, que él tenía antecedentes penales*. Así, su apreciación sobre la escuela y la comunidad es contundente: *“Aquí he aprendido mucho en la parte social. La comunidad es muy conflictiva, muy conflictiva”*.

La directora, con una antigüedad de dos años en la institución, comprende la diversidad de la matrícula en vinculación a la pertenencia a distintos barrios desde una perspectiva positiva. Ya que, la atribuye a las cualidades de la escuela y de la enseñanza que tienen los niños:

Directora: *Y los papás dicen que dentro de la zona es la mejor escuela. Tiene esa fama. Valoran la escuela. Los papás que tienen algunos conflictos barriales, llevar a sus chicos a la escuela, también, implica trasladar los conflictos que tienen con los vecinos a la escuela. Los papás buscan una mejor educación y consideran que la escuela tiene mejor nivel que otras escuelas cercanas.*

La directora entiende la presencia de familias de distintos barrios ponderando la enseñanza que brinda la institución que hace que la elijan, pero advierte, que tienen que darles prioridad a los niños del barrio donde está la escuela. Presenta una escuela abierta que da posibilidades a quienes la buscan, lamenta tener que decirles a algunos padres que no hay lugar.

Por otra parte, en coincidencia con afirmaciones moralizantes de las docentes, algunas madres comentaron conflictos surgidos con otras, y el enfrentamiento que estas tienen con

las docentes. Las entrevistadas señalan que las mamás *más jóvenes* encaran la educación de sus hijos de forma distinta y enfrentan a los docentes por situaciones poco significativas. Particularmente, un grupo de madres de 3º año.

Madre 2: ... *son todas mamás muy jovencitas, yo no las veo responsables...en vez de controlar a su hijo, se la agarran con la maestra. Como que la maestra tiene la culpa de todo.*

Otra de las mamás confirma su opinión: *“Van a pelear, no van a solucionar el problema”*. Su juicio negativo se advierte en el uso de calificativos morales son *violentas, irresponsables, chiquilinas*. Entiende que las mamás de 7º con otra edad representan un grupo opuesto: tenemos diferente forma de pensar, tratamos de solucionar los problemas. Una de las mamás comenta su reacción frente a una situación problemática en otro año, cuando algunas tuvieron problemas con la maestra:

Madre 1: *La maestra pobre, la maestra de segundo ha tenido (enfatisa) muchos problemas, con las mamás, muchos problemas y yo me alejo del problema, yo me alejo,*

Encontramos que las mamás comentan los conflictos, ocurridos en distintos grados, uno en tercero y otro en segundo donde asisten sus hijos. Atribuyen la responsabilidad de los hechos a las mamás más jóvenes que van a enfrentar a la docente, a *pelear no a solucionar*. Una de ellas se solidariza con la docente de 2º, *pobre* la llama. Además, da cuenta de la agresión a la docente de Plástica, a quien los chicos de 2º grado le hicieron la zancadilla. La mamá señala como gesto de disconformidad con el grupo que no mira los mensajes de whats app. Con los papás de 7º, por el contrario, si hubo problemas se han resuelto hablando.

En síntesis, pude advertir que las docentes, y directivos consideran la situación socioeconómica y el lugar de residencia de los niños de sectores populares como correlativos con carencias culturales y dificultades de aprendizaje. Asimismo, entienden que los mayores problemas de algunos padres son morales, *falta de responsabilidad, interés, compromiso*. Esta situación es un condicionamiento importante en el aprendizaje de los niños, una limitación difícil de superar por la propia escuela. Por otro lado, los propios padres dan cuenta de diferencias entre ellos, vinculadas a la edad, pero que también describen con calificativos morales, *desinterés, chiquilinas, violentas*. Se advierte así, una diferenciación en la representación de las familias, vinculada a condiciones socioeconómicas y culturales heterogéneas, pero, fundamentalmente, en relación a decisiones morales: *acompañar al niño, respetar al docente y resolver las situaciones a través del diálogo*.

6.2- Conflictos y relaciones de poder. Presencia de *disciplinamiento* y *gubernamentalidad*

Hasta aquí, he presentado una descripción de los conflictos emergentes identificados en las entrevistas que realicé a los distintos agentes educativos. Como se puede reconocer en lo analizado, los padres interpelan a los docentes en base a su experiencia escolar relacionada con el *examen* y el *disciplinamiento*. Ellos critican prácticas actuales de las docentes, vinculadas al tipo de *evaluación formativa* y a la exigencia del gobierno escolar de inclusión de niños con discapacidades, dificultades de aprendizaje o sobre edad, por ejemplo. Además, desde su historia escolar centran su atención en la elección de abanderados, competencia que valora el mérito de niños y padres. También, se advierte, como ya señale en el capítulo anterior 5.5.1, que los niños frente a las situaciones de evaluación reclaman reglas claras. En este capítulo, mostré como ellos entienden que las diferencias socioeconómicas y los problemas vinculados a ellas, son motivo para solidarizarse con los compañeros, pero afirman que las notas deben responder a los aprendizajes que son lo más importante. Estos agentes tendrían una posición más cercana al modelo del *examen*. (Ver Anexo A: Cuadro lógico Anticipaciones de sentido)

Por otra parte, las docentes y directivos, centran la atención en una evaluación de proceso que regule aprendizajes, dejan de lado el tema de la competencia. La tensión por los resultados que introducen directivos y supervisora en su relación con las docentes, a partir de la reflexión de la Planilla de Seguimiento también se vincula al modelo del *monitoreo*.

Sin embargo, este primer registro de posiciones de los diferentes agentes educativos en vinculación con los modelos de evaluación, entiendo, que no da cuenta específicamente de la trama de relaciones de poder que pretendo identificar; porque no es suficiente considerar las expectativas de los distintos agentes educativos. Para reconocer la presencia de relaciones de poder del tipo *disciplinario* y del tipo *gubernamental* en estos conflictos emergentes, me parece oportuno comprender cómo el tipo de relación *disciplinaria* propia de la escuela es modificada por las prácticas de los distintos agentes vinculados a una evaluación cercana al *monitoreo*, o bien, es reafirmada por otras propias del *examen*. Ambas posibilidades están vinculadas a la *puesta en acto* de las reglamentaciones vigentes sobre evaluación escolar en la jurisdicción de Mendoza.

Para ello, presento a continuación tres apartados en los que analizo de forma conjunta los conflictos emergentes analizados en 6.1. En primer lugar, presento la tensión entre el

disciplinamiento y la *gubernamentalidad* en la asignación de notas por parte de las docentes, la interpelación de los padres, las discrepancias entre docentes y las exigencias presentadas por las autoridades escolares (6.2.1). En segundo lugar, la tensión vinculada a la demanda a la escuela de reconocimiento de la diversidad y el reclamo de control y diferenciación de los padres (6.2.2). En tercer lugar, frente a la situación socioeconómica, cultural y moral que condiciona el aprendizaje de los niños, la dinámica de responsabilización que promueven los docentes y autoridades escolares (6.2.3). En cada caso, dejo en evidencia la presencia de ambas modalidades de relaciones de poder, *disciplinamiento* y *gubernamentalidad*.

6.2.1- Asignación de nota/interpelación, discrepancias, demandas de resultados

Como he señalado, la tensión entre la *evaluación formativa* y la *tradicional* está presente en la propia reglamentación con la que *lidian* los distintos agentes educativos (apartado 4.2.3). Varios conflictos emergentes giran alrededor de la asignación de notas. La interpelación de los padres, las discrepancias entre las mismas maestras y la reflexión de las autoridades escolares sobre las Planillas de Seguimiento dan cuenta de la *dinámica de la evaluación* que dispara la asignación de nota. Esta pone en vinculación a los distintos agentes educativos.

La asignación de la nota se presenta como parte de un modelo de *examen* tradicional que diferencia los conocimientos alcanzados por los alumnos, pero a su vez permite su comparación y jerarquización. En el capítulo anterior, señalé que las docentes no están interesadas en jerarquizar alumnos, pero sí, en distinguir con las calificaciones los saberes alcanzados por los niños (5.1.2). Por otra parte, la calificación también es utilizada para regular el trabajo de la clase, incentivar a los alumnos, organizar el grupo. Su *saber hacer* se vincula a esta dinámica, condicionada por la persistencia del encierro, la distribución de los tiempos y la simultaneidad de la clase propias del *disciplinamiento*. El cambio provocado por las reglamentaciones vigentes consiste en que pese a la calificación numérica y cálculo matemático de acreditación y promedio no hay exclusión de los alumnos. Así, la evaluación pierde su carácter de sanción. La incorporación a una subclase vergonzosa, con la que nadie quiere identificarse, los repetidores, no aparece como horizonte posible. Ya que, la *evaluación formativa*, a cuya fundamentación pedagógica adhieren las docentes, la atención a la diferencia, la necesidad de que alcancen los logros

esperados (exigencias del gobierno escolar) hace que muy pocos chicos repitan. Un tipo de evaluación más cercana al *monitoreo* en donde el docente es un entrenador, que orienta los aprendizajes, anticipa los riesgos de repetir a su familia, les ofrece ayudas derivando a los chicos con dificultades a apoyos escolares o profesionales hace menos probable la repitencia (Perrenoud, 2015). Incluso, si ocurriera, el año próximo el niño puede acceder a un programa que le permita incorporarse al año escolar según su edad cronológica. Esta situación es advertida por los padres, como lo expresan en la entrevista en la que objetan que los niños no repitan. Es decir, flexibilizada la promoción, la calificación numérica y el cálculo del promedio se ven involucrados en otras relaciones. Ya no de control y exclusión de la institución (repetir), sino de una simple exhibición de logros. La nota es válida en el día a día escolar para diferenciarse y mostrarse como exitoso. Situación celebrada por los padres.

Asimismo, las notas que no son utilizadas en función la jerarquización de alumnos, son empleadas por directivos y supervisora para generar la autorreflexión de las docentes sobre sus propias prácticas dirigidas a que todos los alumnos logren los aprendizajes esperados. Desde las notas se repara en la actuación del docente, no en la del niño. De ahí que las docentes perciban las reflexiones de las autoridades como control. Las autoridades escolares buscan que las docentes asuman las propuestas pedagógicas del gobierno educativo, que se apropien de ellas y las conviertan en sus convicciones. Así, se autoevalúen con frecuencia para garantizar la práctica escolar de las decisiones políticas. No se controla, se conduce a través de la autorreflexión sobre los resultados alcanzados en función de los logros esperados.

Por otro lado, las discrepancias entre las docentes respecto a la asignación de nota, da cuenta no solo los resultados que se evalúan, sino también de los procesos. La nota como incentivo, en los primeros años, más vinculada a los conocimientos y más diferenciada, en los últimos. Asimismo, las calificaciones siempre han tenido un carácter arbitrario. P. Perrenoud habla de *imprecisión*, ya que surgen de la propia dinámica de la clase y sirven para la regulación del grupo y sus tareas (Perrenoud, 2015). En las entrevistas, los niños dan cuenta de la vigencia de prácticas tradicionales como: sorprender al que no estudió, identificar al que copia o exigir un contenido que no se dio con la excusa que lo deben pensar. Estas estrategias aparecían en la dinámica del *examen* tradicional como prerrogativa de la autoridad indiscutible del docente. En el modelo *disciplinario* sólo él evalúa a sus alumnos. Recordemos la llamada *nota de concepto*, vigente en muchas

instituciones. Una nota asignada de acuerdo a la percepción que el docente tenía del alumno. En la actualidad, desde una perspectiva pedagógica se entiende que debe haber una justificación racional de la asignación de la nota. Argumento de las autoridades para derivar a los padres a hablar con las maestras, cuando reclaman por una nota. Esta justificación pedagógica ignora la *imprecisión* propia de la evaluación escolar. Su consecuencia es que todas las notas son discutibles, excepto las de las pruebas escritas, respaldo incuestionable. Por ello, las docentes usan este instrumento de evaluación preponderantemente. Ellas, así, se *cuidan*.

La exposición de razones a las que se ven sometidas, las coloca en una situación de vulnerabilidad. Deben explicar racionalmente, aun cuando los padres carezcan de conocimientos pedagógicos, ignoren las reglamentaciones que promueven una evaluación formativa diferenciada, cuyo valor es el esfuerzo, o incluso cuando sus reclamos son arbitrarios *no arruinar la libreta con un 9 nueve*. Las interpelaciones de los padres, excepcionales en el modelo *disciplinario*, se vuelven habituales porque las notas deben ser racionales, aunque como reconocía la directora, la nota es *siempre subjetiva*. En el modelo *disciplinario*, se reconoce la arbitrariedad de la asignación de nota y el alumno es el que se cuida del juicio del docente. En la dinámica de la asignación de notas, desde un imperativo pedagógico (toda nota debe estar justificada) hace que en los hechos siempre pueda ser discutida. Entonces, el que se debe *cuidar* es el docente quien se encuentra sólo, frente a un padre que tal vez no esté dispuesto a comprender sus razones, como dice una de las maestras, *no siempre te entienden*.

Las *discrepancias* entre docentes, y la *imprecisión* propia de la evaluación tradicional se ven modificadas por la perspectiva pedagógica centrada en el aprendizaje individual de saberes y no reconoce la dinámica del grupo clase. Desde esta perspectiva los directivos dejan al docente un *mano a mano* con los padres. El triángulo didáctico docente-saber-alumno, propio de la pedagogía, no permite reconocer la *dinámica de la evaluación* vinculada a la simultaneidad del aprendizaje, a la regulación de las tareas y al control, porque, además, supone que todos los alumnos quieren aprender (Perrenoud, 2015). De ahí, entiendo, que lo que era una prerrogativa de la autoridad (imprecisión y discrepancia entre docentes) en el modelo *disciplinario* se convierta en una situación de vulnerabilidad en la actualidad. La maestra debe dar razones de la nota, a pesar de que no siempre las entiendan los padres.

También, se modifica la relación con la autoridad escolar. En el modelo *disciplinario* sólo era evaluado el alumno. Ahora, aun cuando se esgriman razones pedagógicas, el propio docente se siente cuestionado por las autoridades a partir de los logros de sus alumnos. La autorreflexión que directivos y supervisora buscan, a partir de la observación de las notas en las planillas, expone el desempeño del docente. Frente a ello, las entrevistadas se sienten vulnerables, entonces, aprenden a ser *cautelosas*. Se modifica así la relación *disciplinaria* del docente. Modifica su función de control y jerarquización, que ejercía a través de notas incuestionables. Para ser uno que sólo diferencia los logros por todos alcanzados y que, además, cuando lo hace tiene que *cuidarse* de la interpelación de los padres y sus autoridades.

6.2.2- Control y jerarquización/ atención a la diversidad

Las reglamentaciones vigentes promueven la atención a la diversidad, pretenden la inclusión educativa de los niños con dificultades de aprendizaje o con discapacidad. Muchas de las medidas del gobierno educativo apuntan a la permanencia de los niños en la escuela, en que curse el año escolar según su edad cronológica. La evaluación educativa que proponen se vincula con el aprendizaje diferenciado, con el concepto de *educabilidad*. Lejos de la idea de controlar y jerarquizar. Sin embargo, la calificación decimal, el cálculo de acreditación y promoción hacen que permanezca la diferenciación, aunque como señalé vinculada a la exposición de la diferencia, del mérito. De allí que, los padres interpelen al docente porque puso un 9 nueve y no un 10 diez y no respecto de la aprobación o desaprobación.

El modelo del *disciplinamiento* se ve modificado por la forma de atribuir la nota, que excluye el concepto de imparcialidad para atender a la diversidad, de modo que todos alcancen resultados equivalentes, propio de la *gubernamentalidad*. No se coloca la nota para jerarquizar, sino para reconocer los logros obtenidos en función del punto de partida, como incentivo. El docente interviene calculadamente para regular los aprendizajes y reorientarlos, la nota en una de sus estrategias. Como señala la docente de apoyo, no hay que *deprimirlo*, hay que *fortalecerlo*.

Las notas, desde un discurso pedagógico no están orientadas a jerarquizar, sin embargo, las reglamentaciones mantienen la elección de abanderados, o el uso del promedio para el ingreso al secundario, reforzando el modelo *disciplinario*. Los padres insisten en la diferenciación de los niños, buscan la comparación se aferran al modelo tradicional de

comparación/jerarquización. Por ello, critican a los docentes cuya intención es que todos logren los resultados esperados.

El reclamo de los padres es por la atribución de centésimos como señala la vicedirectora. *Le arruinaste la libreta con un nueve*, le reclaman a la profesora de Ed. Física. La atención de los padres a la jerarquización es irracional como comenta la maestra de apoyo, incluso anti educativa, porque los niños después no pueden enfrentar los fracasos. Por ello, los papás rechazan la indiferenciación de los méritos personales, por ejemplo, en los trabajos en grupo. Ellos desean, podría decirse la diferenciación, la jerarquización de los niños que perciben como propia. Como lo evidencia la madre que habla de las *mamás abanderadas* en lugar de las *mamás de los abanderados*. Ellas entienden que se ayude al niño que tiene dificultades, pero, no se debe *nivelar para abajo*, porque la competencia es buena.

Esta diferenciación que sigue reforzada por la elección de abanderados, o por el ingreso por promedio al nivel secundario, pero se ve afectada por la forma de asignación de nota vinculada a la trayectoria de cada alumno. La exigencia del gobierno escolar de que todos aprendan, que se preste especial atención a quien tiene dificultad, es vista por los padres como *flexibilización, exceso de paciencia, contención social* que mellan la función pedagógica de las docentes. De allí que valoren cuando las docentes exijan aprendizajes, particularmente aquellos que reconocen como valiosos desde la tradición escolar, aunque no tengan ventajas aparentes hoy. Por ejemplo, el dictado que entienden es una forma de evaluar exigente y la falta del reclamo de conocimientos de informática que no realizan, como señalamos en el apartado 5.4.2. En términos de P. Perrenoud, los padres buscan las pequeñas jerarquías escolares como anticipo del éxito social. Desde una ilusión de transferencia, debilitada en los hechos, confunden el éxito en la escuela con el éxito por la escuela. (Perrenoud, 2015).

Por su parte, los chicos y las chicas perciben estas inquietudes, por ejemplo, al referirse al *orgullo* de los padres que buscan que su hijo sea el abanderado, dan cuenta del carácter de reconocimiento social que esta figura tiene, vinculada a un futuro ascenso social. Como sintetiza uno de los niños: *“quieren que sus hijos sean abanderados porque ellos no lo fueron*. Ellos, sin embargo, priorizan la amistad frente a la competencia.

6.2.3- Situación socioeconómica, cultural y moral de las familias/ inclusión educativa

Como se advierte a lo largo de este capítulo, las docentes se ven compelidas pedagógicamente e institucionalmente, a lograr que todos sus alumnos aprendan, alcancen los logros esperados. En la dinámica cotidiana, aparecen factores que hacen que algunos chicos no lo hagan. Las dificultades de aprendizaje, los problemas psicológicos o fonoaudiológicos individuales junto con situaciones familiares complejas y la falta de trabajo o el bajo nivel de escolaridad de los padres son obstáculos que resolver. Aparece, entonces, una tensión entre las condiciones que suponen los logros esperados y las condiciones reales de los niños. La *inclusión educativa*, aparece como necesaria, pero, a la vez, como difícil de alcanzar por la escuela, ella necesita de los padres procuren los medios. Las docentes, directivos y supervisora atribuyen la responsabilidad a los padres. Ellos deben lograr que sus hijos alcancen estas condiciones de *educabilidad individual*, tienen que llevarlos a distintos profesionales, al apoyo escolar, etc.

Particularmente, en esta escuela el problema es reciente, se vincula con un aumento de la matrícula de niños provenientes de otros barrios distintos al de la escuela, con una población caracterizada por menores ingresos, trabajos precarios, desempleo, niveles de escolaridad bajo. Como puede advertirse en los dichos de las docentes de mayor antigüedad esto derivó en la categorización de la escuela como *urbano marginal*. Para la directora que estas familias elijan la escuela es positivo, habla bien de la institución. Sin embargo, en general, las docentes entrevistadas y la vicedirectora dan cuenta de las dificultades que genera la presencia de niños cuyas familias tienen carencias económicas o atraviesan distintos problemas vinculados a la pobreza, la marginalidad y la delincuencia inclusive.

Así, las condiciones sociales, económicas, culturales y familiares de algunos niños son vistas como una barrera difícil de superar, dado que en algunos casos, las docentes y directivos consideran que las familias carecen además de valores como la responsabilidad, el compromiso y aspiraciones sociales. Los padres entrevistados también establecen diferencias entre ellos atendiendo a calificativos morales vinculados a la edad de los padres de los niños. Entienden, que el factor moral vinculado a la responsabilidad, a la resolución de problemas a través del diálogo y el compromiso con la escuela es una decisión que toma cada una de las familias.

En la relación de *disciplinamiento*, el docente evaluaba y la institución rechazaba a quien repetía; la deserción, el desgranamiento no eran problemas de la escuela. Según lo que se puede advertir en las reglamentaciones, el imperativo de la *escolarización* equiparada con el *derecho a la educación* pone en el centro la permanencia de los niños y pretende que todos aprendan bajo la premisa de *educabilidad*. Esto provoca que la relación de control, sanción y exclusión, deje lugar a una intervención que orienta en función de los logros, detecta riesgos, propone derivaciones a profesionales u otras instituciones. Lo cual proyecta una comprensión del niño y de su familia como responsables de efectivizar los aprendizajes, conminado a mejorar permanentemente. Cada familia debe arbitrar los medios, gestionar los apoyos y los tratamientos, en definitiva, responsabilizarse de la *educabilidad* del niño. Se introduce así la *gubernamentalidad* como forma de conducir la conducta reconociendo la libertad del otro, poniendo en el centro su capacidad de decidir. Las docentes interpeladas por los resultados de sus alumnos, conscientes de las dificultades de algunos de ellos para alcanzar los logros esperados, reclaman compromiso a las familias. El *compromiso* supone una acción de alcances morales, es decir, pone en juego la libertad de las personas. En última instancia, se entiende que es la decisión de los padres la que define las condiciones de los niños. Así, se desplaza a la familia la responsabilidad por estar en condiciones de aprender y desde una perspectiva moral se juzga negativamente a quien no lo hace.

CAPÍTULO 7: OTRA FORMA DE SER MAESTRA. NUEVAS DEMANDAS Y PROFESIONALIZACIÓN

En los Capítulos 5 y 6 presenté las modificaciones en las prácticas docentes de evaluación los aprendizajes, las nuevas relaciones que se entablan con alumnos, padres, directivos y supervisora, los conflictos que buscan evitar y las formas de resolver la tensión entre la propuesta pedagógica de la *evaluación formativa* y la *dinámica* de asignación de notas. Las docentes se ven interpeladas por nuevas demandas en el marco de la educación entendida como *escolarización*. Además, se hizo evidente la responsabilidad de la escuela por la efectividad de los procesos de enseñanza aprendizaje que llevan adelante las maestras.

En el este capítulo me detengo en la comprensión que las maestras tienen de sí mismas frente a las nuevas demandas. Busco responder las preguntas iniciales: ¿Cómo se reconfiguran las prácticas docentes a partir de las formas de evaluación propuestas? ¿Los cambios en evaluación modifican el modo de comprensión que tienen los docentes de su tarea y de sí mismos? Desde los dichos de las docentes, presento sus respuestas ante los distintos requerimientos que supone la *puesta en acto* de las reglamentaciones vigentes en el día a día escolar. Tomo como indicadores los códigos que trabajé con el programa Atlas ti: *práctica docente, finalidad de la evaluación: jerarquía o inclusión, relación con otras docentes, rechazo docente a las decisiones de gobierno, opinión sobre otros organismos del Estado, conflicto: comunicación docente/compromiso de los padres, conflicto asignación de notas proceso de aprendizaje*. Luego, en la segunda parte, me detengo en la autocomprensión que hacen de su desempeño, a partir de compromisos, rechazos y valoraciones. Finalmente, identifico como se han reconfigurado las prácticas docentes, atendiendo a los requerimientos institucionales vinculados a las normativas vigentes sobre evaluación, y a sus respuestas frente ante ellos. Asimismo, identifico como estas prácticas se vinculan con el entramado de relaciones de poder, *disciplinamiento/gubernamentalidad*. (Ver Anexo A: Cuadro Lógico Anticipaciones de Sentido)

7.1- Nuevas demandas: la inclusión educativa y la intensificación de tareas

7.1.1- La atención a la diversidad y la inclusión como desafíos cotidianos

Las docentes dan cuenta que reconocen la *diversidad*, entienden que todos y cada uno de los alumnos debe aprender; el énfasis está en el proceso. Por ejemplo, una de las docentes de Lengua y Ciencias Sociales señala que gracias a su criterio pedagógico y dedicación logró que un niño con dificultades alcanzara los aprendizajes esperados. En este sentido, otra de las maestras asume como propio el desafío del aprendizaje de uno de los chicos en situación de vulnerabilidad:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Nosotros decimos, a este niño pretendemos exigirle, mirá la vida que lleva. Y uno le tiene que exigir porque nosotras somos así. No es que pobrecito no podemos hacer más nada por él y lo dejamos. Bueno, pelearé todo el año, es una forma de decir, persiguiéndolo, exigiéndole, llamando a los padres, 'hinchándolo'.*

La docente de Educación Física muestra cómo adapta su evaluación a las posibilidades de los niños a partir de su experiencia:

Docente de Educación Física: *Y entonces, yo qué evalúo, evalúo el hecho de decir, el esfuerzo, lo intenta, y no se queda con eso. Bueno, hasta ahí, llega mi vida. Entonces, evalúo eso, el esfuerzo y el empeño que le pone. A lo mejor hay otro que dice, no me sale, no me sale no lo hago. ¡No! Intentalo, fijate lo que podés hacer. Entonces, también evalúo eso. Eso si me lo ha dado, con el tiempo.*

Por otra parte, las maestras reconocen como problemática la *inclusión* de niños con dificultades de distinto tipo, en primer lugar, buscan su permanencia en la escuela. También, hacen referencia a la complejidad de atender las particularidades de aprendizaje con el número de alumnos por grado y lo inefectivo de algunas medidas (por ejemplo, la derivación a centros de apoyo). Como señala una de las maestras, sus prácticas individualizadas de aprendizaje y su perseverancia son las respuestas más efectivas para la inclusión de los chicos con problemas:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Estaba avalado por la resolución de las trayectorias de aceleración⁵⁹, hicimos un proyecto e hicimos cuadernillos con los temas más importantes de 7º. Entonces, íbamos evaluando, en 6 y en 7º. Si no, había que pasarlo a una escuela, no sé cómo se llama, ¿CEBJA? (Centro de Educación Básica de Jóvenes y Adultos) y nos parecía que era riesgoso, por su estilo de vida; era perderlo. Y así logramos que el terminara. Y sé que estaba yendo a la secundaria.*

⁵⁹ Según resolución los niños con sobre edad pueden recibir apoyo específico para adelantar contenidos de años posteriores. El niño cursa algunos días con otro docente en otra institución para ello. La resolución prevé también acciones dentro de la propia escuela.

Advertí la decisión docente de *incluir* a los chicos en distintas actividades de la escuela. Las docentes señalan que ponen todo de sí, junto con la institución, para que el chico no sólo asista a clases y aprenda, sino para que se incorpore a otras actividades. Cuidan, incluso detalles que pongan en evidencia la carencia económica. Pero, algunos padres no se comprometen, incluso ponen obstáculos. Comenta una docente:

Docente de Matemática y Ciencias Naturales: *bueno, hicieron una salida con Educación Física, y sabíamos de una nena que no iba a poder pagar el transporte, eran \$50 igual. La llamamos a la madre, le dijimos que se lo pagábamos desde la escuela, y que ningún chico se enteraba, como para que ella. Y no, nunca vino, tampoco fue.*

Docente de Música: *Hay algunos que no tienen flauta, que yo les presto y hacen lo que pueden acá. Porque no todos tienen, a veces en las clases, no se las compran. Entonces, bueno, la escuela me ha comprado algunas.*

Para posibilitar la inclusión educativa, otras veces, son las propias docentes las que introducen criterios distintos para aprobar las evaluaciones, por ejemplo, la nota responde también a las posibilidades reales de los chicos, a los niveles alcanzados por la mayoría. La docente de Inglés se encuentra con niños que ya saben el idioma y otros no. En este marco tiene que colocar notas y dar cuenta de los conocimientos alcanzados por todos. Su decisión implica para ella *bajar el nivel* de exigencia para que todos puedan seguir en el secundario:

Docente de Inglés: *Y, lo que pasa, el nivel, nunca todos van a llega. Tengo tanta variedad, que tengo los que sí alcanzan, y los que no. Los que no van a diciembre y les hago un examen muy, muy fácil, para mi gusto. Por una cuestión, de que, para que ingresen a la secundaria, sino a ellos se les complica para ingresar a la secundaria. Pero, tengo que bajar el nivel que a mí me gustaría.*

En coincidencia, algunas docentes plantean qué criterios tienen para colocar la nota y no perjudicarlos atendiendo a la realidad de los niños:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *El tipo de evaluaciones ya te dije, cortitas, de proceso, a veces un crucigrama, a veces marcar con una cruz, a veces, de desarrollo nunca, no les tomo, porque no les va bien, no les va bien en eso. Les cuesta horrores expresar una idea porque a lo mejor están muy acostumbrados a memorizar, y no lo hacen tan bien tampoco, porque se suelen olvidar, te dicen la mitad de un concepto.*

Docente de Educación Física: *Tenés que ver muchas cosas. En mi hora el chico que es, que tiene sobrepeso, que es gordito y le cuesta. Pero, tampoco lo puedo matar con la nota. ¿Qué culpa tiene él?, mi amor, que tenga ese sobre peso. Y yo lo voy a torturar, si no lo que necesito es que le guste hacer actividad física.*

La docente de Educación Física comentó que había solicitado a su supervisora que su materia no fuese acreditable, para evitar las dificultades de calificar teniendo en cuenta las situaciones particulares de los niños. Sin embargo, no tuvo eco. También hizo referencia a los sentimientos que genera el conocimiento de la realidad de los niños.

Docente de Educación Física: *Otra de las cosas, que a veces nos pasa, es que evalúas desde otro punto de vista... y decís a este chico, tiene tantos problemas familiares y vos decís, yo le voy a sumar un problema más. Y bueno, le pongo la nota, porque a lo mejor se esfuerza, es lo que te decía recién. Y a veces tienen tantos problemas en su casa, acarrea con tantas cosas y le voy a sumar algo más. Y, bueno, ya está.*

Las docentes buscan que los niños permanezcan en la institución para ello involucran a los padres, se vinculan con organismos estatales, con organizaciones sociales y profesionales. También, procuran que los chicos tengan los distintos elementos, que puedan participar de actividades que no se desarrollan en la escuela. Por último, atienden a los sentimientos de los niños que se perciben diferentes frente al resto.

7.1.2- Intensificación de tareas: registro, contención, comunicación con los padres

Las docentes comentan las tareas de registro y elaboración de planillas, de planes de recuperación de contenidos que deben completar; lo cual, se suma a la corrección que realizan de pruebas y trabajos (Ver Anexo H: Documentación escolar). Durante las visitas a la escuela para combinar las fechas de las entrevistas, observé que ellas habitualmente estaban corrigiendo tareas o pruebas cuando las buscaba en las horas especiales (Educación Física, Música, Inglés, Plástica). También, me costó llevar adelante dos entrevistas, porque una de las docentes tenía a cargo el Festival para el Día de la Tradición y la otra, no contaba con las horas especiales de esa asignatura en ese momento. Además, el día del Festival vi docentes que estuvieron desde la mañana hasta la tarde hasta que terminó en la noche.

La intensificación de la tarea docente se advierte en la confección de planillas, como señala la docente de Música

Docente de Música: *Claro, yo llevo una planilla diaria de seguimiento, manual. Y, después, como son varias notitas sobre el mismo indicador, armo otra en computadora, que es la que queda acá. Tengo un seguimiento completo de los chicos.*

Por otro lado, encontré que la directora reemplazaba a las docentes que faltaban frente al grado. Además, junto con auxiliares completaba planillas que le llegaban a través de la supervisora, como la Planilla de Rendimiento (Ver Anexo H: Documentación escolar).

Otra tarea asumida por las docentes es la de involucrar a los padres. Comunicarse con ellos es un desafío por la indiferencia de algunos:

Docente de Apoyo: *En la mayoría de los padres no vienen, no. Es más, hay muchos que se enteran, es más, por ahí les digo, mamá Ud. no abre el cuaderno. No ve las tareas de su hijo. Cuando hago*

venir un papá le muestro el cuaderno del niño. Mamá esta tarea fue a la casa y está sin hacer., Digo: Mami Ud. lo tiene que ayudar.

Asimismo, las docentes reconocen que deben cumplir funciones que exceden su rol pedagógico, dada la realidad de los niños con los que trabajan. Por un lado, atienden a problemas de índole personal o social. Para una de ellas, incluso debe enseñar a regular las emociones:

Docente de Apoyo: Por eso, te digo, hay que hablar con el niño. Y hay que ayudarlo a manejar esas situaciones, cuando está triste, cuando está preocupado, cuando tiene ira o cuando tiene celos. A manejar estas emociones. Si nosotros no le enseñamos a manejar (enfatisa) estas emociones. El niño es, a ver, analfabeto emocional.

También, debe dedicar tiempo a escuchar a los niños y a los padres. La docente de apoyo, considera que las acciones del niño son un signo de experiencias familiares. Entiende que la tarea fundamental del docente se vincula con *manejar las emociones*, ya que los niños tienen reacciones que deben controlar y que dan cuenta de situaciones familiares complejas.

Docente de Apoyo: yo he tenido acá, niños que se sientan y se ponen a llorar. Conmigo, se ponen a llorar (enfatisa).

Las docentes confiesan que los aprendizajes son resultado de su propia experiencia escolar y también personal, por ejemplo, una de ellas hace referencia a la comprensión que tiene en relación a la edad de los chicos, “...en 7º empieza con otros intereses. Su cabecita está en otro lado, con los amigos, con la novia, con el novio. Porque se ponen de novio todos, entonces, están en la red social, están todo el tiempo en otro lado” y otra docente a la contención que hace con los niños y al mismo tiempo con los propios padres:

Docente de Apoyo: Y tenemos, los otros niños que no hacen las cosas a propósito; por reclamo a los padres. Ese niño que se porta mal o tiene mala conducta, y en realidad, lo que está haciendo es llamarle la atención al papá. ¡Eh! ¡Correme bola a mí! ¡Vení, hablá conmigo!, ¡está conmigo! Muchas veces, han venido padres, y yo los he sentado, y les he dado, y les he dado, a lo último, algunos se me han puesto a llorar.

Las docentes explican que su tarea no se reduce al aprendizaje, tienen que atender a cada niño, identificar sus dificultades, comunicarse con los padres. Frente a todas estas demandas, ellas desarrollan acciones de escucha, contención, orientación, consejo. Lo cual requiere de otras habilidades, nuevos conocimientos y sobre todo un aprendizaje cotidiano frente a estas demandas. Aprendizaje que no encuentran en los libros, sino que desarrollan por sí mismas frente a estos contextos.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *[los padres] Dirán estas maestras qué pesadas, pero no me importa. A mí no me interesa. Es muy difícil. Vos les exigís. Uno le está enseñando adverbios, y dirán en mi casa es un desastre, no me dan ni la hora, o no tenemos que comer, o hay casos de violencia en la misma familia. Y les digo que es por su bien, que quiero lo mejor para ellos. No es de mala que te digo esto. Te lo digo por tu bien, por tu futuro. Pobres criaturas, futuro, no saben dónde van a dormir mañana, donde van a comer*

Las docentes comentan sus actividades y reconocen nuevas demandas que se convierten en desafíos personales. Ellas ponen en valor cómo los resuelven y sus argumentos permiten advertir la afirmación de sí mismas respecto al modo de atender las distintas situaciones. Las argumentaciones que dan evidencian su capacidad de autorreflexión y autovaloración.

7.2- Reivindicar el “guardapolvo blanco”: *Saber hacer*, responsabilidad, rigurosidad, veracidad, autonomía y autovaloración

En las entrevistas, me llamo la atención la profunda reflexión que realizan las docentes de su práctica de evaluación. Todas presentaron razonamientos acabados desde su propia experiencia, ponderando lo positivo y negativo que las había llevado a modificar rutinas, a generar propuestas personales y a contemplar diferentes factores en la evaluación. Incluso la docente que recién iniciaba su actividad profesional ya tenía pensadas nuevas propuestas para el año próximo.

7.2.1- La profesionalización: *saber hacer*, responsabilidad, rigurosidad, veracidad y autonomía

Esta reflexión sobre su desempeño se vincula, en primer lugar, con lo que denominé en el Capítulo 5 la *dinámica de la evaluación*. Porque su *saber hacer* rompe con el llamado “triángulo didáctico” (docente, conocimiento, alumno) para mostrar la evaluación como modo de regular las actividades escolares y de establecer relaciones con padres, directivos, supervisora. Las docentes dan cuenta de cómo han conformado este *saber hacer*, resultado de su experiencia y de una autocrítica de las decisiones frente a situaciones complejas. Este *saber hacer* es un conocimiento de lo particular, pero vinculado a criterios y posturas que exceden lo inmediato para constituirse en criterios seguros, basados en su experiencia como afirman dos de las docentes:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *En realidad, fui descubriendo por iniciativa propia, porque no es algo que yo lo traía de mi formación docente...Porque tenés que hacer autocrítica, porque tenés que decir, qué hice mal antes para no lograr tal cosa.*

Docente de Música: *Con los años he ido cambiando, es verdad. Uno cuando va creciendo en la antigüedad, vas manejando otras formas de trabajo.*

También, es importante el uso del lenguaje ético con el que las docentes se refieren a su práctica. Ponen énfasis en la responsabilidad que tienen, que no depende de la vigilancia de otros, sino de sí mismas y de su compromiso con la educación de los niños. La rigurosidad, la veracidad son cualidades que despliegan en función del reconocimiento que hacen de su profesionalidad. Este *saber hacer* tanto en la *dinámica de la evaluación* (Capítulo 5, apartado 5.2.2) como en las demás tareas que realizan se combina con la rigurosidad y la veracidad, que junto con la autonomía definen su carácter profesional. La contundencia de las expresiones de varias de las docentes se advierte en los siguientes párrafos:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Mire señora directora [simulando diálogo], ha pasado esto y esto el año anterior, a mí me quedan estos temas. Me parece fundamental que los chicos lo sepan. Entonces, tal tiempo, yo voy a dar lo que me quedó del año anterior, yo lo puedo hacer porque tengo los dos grados. Y después tengo que empezar con las grandes civilizaciones, la prehistoria... Es así, pero es una cosa que tiene que ver más con la ética del profesional, no tiene que ver con una política educativa. Tiene que ver con una ética profesional. Si queremos que nos llamen profesionales, hay muchas cosas que hay que mejorar.*

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Y esa es otra, uno también se siente responsable. Como yo siempre les digo a ellos. Yo tampoco los voy a estafar a ustedes, y a sus padres, ni al estado porque yo estoy cobrando por lo que hago, (bien, mal, pero estoy cobrando) ni me voy a estafar a mí misma. Yo me tomo muy en serio mi trabajo. Tenés que exigirle y que el niño se gane realmente ese diez. Pero, no relajarte vos en la forma de evaluar porque estás mintiendo, le estás mintiendo al niño, a la familia, te estás mintiendo vos, le estás mintiendo al sistema.*

También, critican a otras colegas en función de estos criterios: *saber hacer, responsabilidad, rigurosidad, veracidad, autonomía*. Particularmente, por la falta de responsabilidad en su trabajo.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *¡Ojo! que también veo muchos docentes descomprometidos, que hacen las cosas mal. Que enseñan poco y mal. Porque lo veo en muchas escuelas: acá y en la escuela de mi hija. Hay también un poco de eso.*

Las maestras advierten diferencias entre ellas, algunas no cumplen con lo establecido, incluso enseñan con errores. Las entrevistadas marcan la responsabilidad individual y asumen su tarea con un fuerte compromiso moral:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Es que en realidad yo creo que como toda profesión hay de todo. O sea, seamos sinceros, hay de todo. Está el docente que se cree que no se le puede decir nada, que todo lo que hace está bien. Creo que también está el docente que hace lo justo y necesario... Cada docente tiene que ser responsable, en el sentido, de qué enseño y cómo lo enseño. Y eso es algo, que a mí me parece que va por otro lado, en la institución, control institucional, estar ahí.*

Docente de Matemática y Ciencias Naturales: *Lo que yo digo como docente, tenemos que tener mucha coherencia, con el decir, con el hacer. Tampoco, podes tomar algo que uno no dio. Sino*

sabés que te vienen y tienen razón, o ponerle una nota que no sabés de donde salió, porque dónde está la nota.

Una de las docentes reconoce que sus exigencias le han provocado problemas, pero entiende que es su responsabilidad. La *rigurosidad* con el niño y, también, la coacción a los padres que deben ayudarlo, entiende, son las claves de su desempeño; a pesar que pueda significar un rechazo hacia su persona. La exigencia es la clave del proceso de enseñanza aprendizaje y la compasión un obstáculo para que el niño aprenda.

Docente de Apoyo: Con lo que más lidio es con los padres, es con los padres [repite]. Es con los padres: ¿Papá lo llevó al tratamiento? ¿Papá lo llevó al apoyo? ¿Papá practica en la casa? Entonces, ahí me transformo en la mala de la película. Tengo muy mala prensa, porque soy muy mala, porque aparte de eso soy muy exigente. Soy muy exigente, me he caracterizado siempre. Es más, los problemas que he tenido, por ahí, algunas veces con algún papá en el grado, es por esta situación. Porque estoy convencida que, con el pobrecito, ya va a aprender (enfatisa) no hacemos nada

Como se puede reconocer en los dichos de las docentes, hay un compromiso moral que consideran necesario asumir como profesionales frente a las demandas que reciben diariamente, fundamentalmente vinculadas al aprendizaje de los niños. Su compromiso es moral porque no debe depender del control sino de la iniciativa personal, incluso frente a las dificultades. Compromiso con el acompañamiento de cada niño, con la dedicación para que alcancen los logros esperados. Afirmo con contundencia una de las docentes de Lengua y Ciencias Sociales: *“Uno siempre lo sigue intentando. La esperanza es lo último que se pierde, no podría trabajar como maestra si pensara que no tengo nada que hacer por los chicos”*.

7.2.2- Relaciones entre compañeras

Respecto a la relación entre docentes, si bien puede advertir un trato cordial y una valoración entre ellas, su tarea es solitaria. El trabajo en clase con los niños, la distribución del *cuidado* del patio en los recreos les deja pocos momentos para en encuentro cotidiano. En general, se advierte que tienen pocas posibilidades de reunirse. Las maestras no comentan conflictos ni plantean la situación como problema. Si bien, ellas reconocen la necesidad, argumentan que no lo hacen por motivos de tiempos personales, vinculados al trabajo en otras instituciones o a la vida familiar. Las que llevan más tiempo en la escuela tienen una relación de amistad. Las entrevistadas señalaron que en otros años hay planificaciones conjuntas, pero ellas solo acuerdan algunos puntos y, luego, trabajan por separado. Se encuentran eventualmente.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Y lo hacemos en febrero que tenemos más tiempo para conversar. Después, jamás nos vimos, más que en una reunión de personal, que tenés que estar escuchando no podes charlar. No hay un espacio y sería muy necesario, un encuentro cada quince días, un par de horitas, que hubiera un espacio. Decir, mirá este mes damos esto ¿te parece? ¿Te parece esta evaluación? ¿Cómo la hacemos? Pero no sucede.*

Las reuniones de personal son esporádicas, una reunión mensual con muchos temas. Los encuentros entre pares son fortuitos. Una de las docentes de Matemática señala que ocurre en el momento de la entrada, ahí charlan. Se advierte así la soledad en que se hallan las maestras y las pocas instancias institucionales para que se encuentren.

7.2.3- Relaciones con las autoridades: su *saber hacer* como clave de autovaloración

En general, las docentes refieren a las autoridades educativas como un conjunto indiferenciado, en el que se encuentran directivos, supervisores, capacitadores o autoridades de la DGE. Advertí que muchas de las situaciones refieren a cuando son subordinadas, es decir, en los momentos en que las autoridades las ponen en inferioridad. Son *capacitadas*, interpeladas o se sienten desprestigiadas. Una de las docentes usó los términos *los de arriba, ellos, señores que están en los escritorios* para referirse a las autoridades educativas (Ver Anexo D: Notas de campo, 13 de octubre). Particularmente, entiendo que las docentes se reconocen como último eslabón de una cadena por la que *bajan* distintas decisiones. Desde esta posición subordinada, entablan una afirmación de sí mismas, desde su *saber hacer* vinculado a la *dinámica escolar* cotidiana.

Las docentes rechazan algunas decisiones del gobierno escolar por considerarlas equivocadas; por ejemplo, las vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje, a la evaluación o a la promoción de los chicos. En general, refieren a *lo que les dicen*, los directivos y supervisora les transmiten pautas que *les bajan* otras autoridades. Entienden que las capacitaciones a las que asisten están equivocadas en sus propuestas y argumentan desde su *saber hacer* para demostrarlo. Por ejemplo, una docente de Matemática y Ciencias Naturales se quejó de los distintos programas de capacitación cuyas propuestas deben seguir con posterioridad en sus clases. Desde su experiencia, entendía que no pedir las tablas de memoria o dejar que los chicos usen calculadora impedía el aprendizaje. Utilizó la misma expresión de los papás:

Docente de Matemática: *¿Qué problema tenés si un niño aprende la tabla de memoria? Si alguien tenga dificultad, hacelo con el chico que tenga dificultad, pero no para todos. Como que nivelás para abajo. ¿Por qué nivelas a todos para abajo? Entonces, por eso llegan los chicos sin las tablas*

a veces. ... Es como que nos vamos a los extremos, no usamos la memoria o todo de memoria. No hacemos un mix.

También, las docentes rechazan la valoración de las autoridades sobre la repitencia de los alumnos. Argumentan que repetir mejora los aprendizajes. Siempre utilizan el impersonal, *ellos, te dicen, te bajan* para referirse a quienes les indican lo que tienen que hacer y no están como ellas frente al aula. Evidenciado que son puestas en situación de inferioridad, ya que deben hacer lo que *les dicen*.

Docente de Matemática y Ciencias Naturales: *Ellos hablan mucho, que los traumamos, que esto, lo otro. No sería mejor, por ejemplo, no sé porque tienen tanto problema con que el niño haga sala de 5 dos veces, que sería lo ideal. Si el niño no está preparado. Si el problema lo tenemos los adultos con la repitencia. ¡No! el niño, el niño no tiene idea. Uno le pone la carga negativa de repetir. Pero si el niño, pobrecito, vos ves que no puede. Para problemas graves te estoy hablando. Hay niños que están para ese pasaje. Pero hay niños que no. Y van a los 'ponchazos', a los 'ponchazos' toda la primaria, por no hacer dos veces un año. No sé porque tienen tanto problema con eso, hacer dos veces un año.*

Docente de Educación Física: *Si, te bajan un currículum, donde te dicen, los indicadores que más o menos tenés que tener en cuenta, y se arma el plan anual, después el plan trimestral y de ahí vas sacando los indicadores que vas a tener en un trimestre.*

Una queja frecuente es la referida a las *jornadas*⁶⁰ que habitualmente se hacen en la escuela. Las rechazan por considerarlas inefectivas para la resolución del día a día escolar. Asisten, pero, les parecen poco significativas; el argumento se refiere a su alejamiento de la práctica, que es lo que ellas quieren resolver. Una de las docentes señala que la teoría la lee sola, para eso no necesita ayuda.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *Es que en las Jornadas nos llenan de contenido teórico, denso, aburrido que a nadie le interesa, que no aporta nada, y que no la aprovechamos como deberíamos. Igual que las reuniones de personal. Yo sé que son bajadas de línea y hay que hacerlo. Pero, en definitiva, no nos dan espacio para que nos juntemos.*

Desde esta valoración de la práctica y de su *saber hacer*, aprecian las instancias de diálogo que se abren desde la supervisión como los *ateneos*⁶¹, al que hace referencia la última parte de la cita. En estos encuentros ellas pueden compartir sus experiencias y centrarse en resolver con sus pares de área modos de hacer, de enseñar; ellas aprecian el poder trabajar juntas. Una de las docentes señala con claridad:

⁶⁰ Las Jornadas son reuniones que la DGE indica para las escuelas con contenidos definidos. Se desarrollan a lo largo de una mañana generalmente. También a comienzos de año existen estos momentos para trabajar sobre los lineamientos propuestos por las autoridades escolares. Para estos encuentros la DGE elabora un material que es trabajado en las escuelas con la guía de los directivos.

⁶¹ Los Ateneos, son reuniones de docentes por área del conocimiento que propone la DGE, generalmente asociada a los cambios a nivel curricular. Se desarrollan a nivel de sección escolar.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *si eso, un Ateneo de Lengua, realmente te sirve. Nos sirvió porque está orientado a la práctica. Nosotros necesitamos cosas orientadas a la práctica. Teoría, yo la puedo leer en mi casa. Es distinto, si me dicen mirá vos tenés que lograr esta capacidad, y de qué manera podés trabajar con los contenidos que tenés. Qué habilidades tenés que lograr. Esa es la manera. Así fue el ateneo la otra semana y fue genial.*

Pese al descontento, no hay un rechazo organizado para romper con las dinámicas planteadas. Las docentes se fastidian por lo que dicen en términos generales *las autoridades*, pero no proponen, por ejemplo, negarse a las jornadas o reuniones de personal. Tampoco, las diferencias con las autoridades implican un conflicto que tensione las actividades. Las docentes no se rebelan frente a lo que fundamentan como incorrecto, sólo se enfadan. No enfrentan a las autoridades, hacen lo que les piden, aunque no estén de acuerdo.

Por su parte, la docente de apoyo comenta con satisfacción que trabajaran junto con otras en el establecimiento de un protocolo para trabajar la *unidad pedagógica de 1º y 2º año*, para compartir criterios de frente a lo que ocurre con los aprendizajes de los niños. La valoración de su experiencia como condición de participación es fundamental para apreciar la medida de supervisión.

Docente de Apoyo: *Entonces, para esto nos vamos a poner todos de acuerdo y vamos a tomar medidas para hablar todas en un mismo idioma. Vamos a elaborar un protocolo, en eso estamos mañana.*

Evidentemente, la reunión a la que hace referencia la docente de apoyo da cuenta de la satisfacción que le genera la posibilidad de participar en la toma de decisiones. No es una reunión a la que vaya a escuchar. Junto a sus colegas van a *organizar, elaborar un protocolo*. El reconocimiento de su *saber hacer*, la posibilidad de decidir colectivamente es apreciada por la docente, que se siente valorada por su experiencia.

7.2.4- Relación con otros profesionales y organismos del Estado

Por otro lado, en la relación con otros profesionales, las docentes dan cuenta de su *saber hacer*. Para alcanzar los logros esperados, muchos chicos y chicas requieren de un apoyo por parte de la familia y en muchos casos de otros organismos del Estado para avanzar en sus aprendizajes. En las entrevistas, exponen las falencias de otros organismos a los que derivan los chicos para que faciliten la atención de sus dificultades, como apoyos escolares, DOAITE, organismos de salud. Una de las docentes entiende que no es efectiva la ayuda ya sea por el número de niños que asisten al apoyo escolar del municipio. Los

padres al advertirlo, dejan de llevarlo. No es problema de los padres, sino de la organización de apoyo.

Docente de Matemática: *Tratamos de trabajar con los de la municipalidad, los CAI, hay en los barrios cercanos. Pero a los papás les cuesta llevarlos. Vos los derivás, van un tiempito y no los llevan más. ¿Qué es lo que ven ellos? Empiezan a ver muchos chicos de distintas escuelas, nadie puede ayudar a nadie. Es que no le ayudan, que no se qué. Porque pasa esa seño no puede ese día ver la tarea de cada chico (al decir de los papás). Es una realidad, es que van dos veces a la semana y dos horitas. Hay niños que necesitarían ir todos los días con alguien, por eso tal vez, lo de escolaridad extendida, sería bueno, en la misma escuela, tener otro docente, para apoyo escolar.*

Respecto a la DOAITE (Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares DGE), o el OAL (Órgano Administrativo Local), una de las docentes señala no sólo la falta de efectividad, sino que no les hacen devoluciones sobre la situación del niño. No hay un trabajo coordinado, por falta de comunicación de estos organismos con ellas.

Docente de Lengua y Ciencias Sociales *Si el acta de compromiso⁶² no da resultado se llama a la DOAITE, viene la trabajadora social, pero no tenemos muchas esperanzas, ni fe en ese tipo de DOAITE, OAL. Nunca nos enteramos de nada, no hay devolución. Vamos a la dirección no sabés que paso con tal y tal. A lo mejor llaman y se enteran. Fue la mamá o fue la trabajadora social a la casa, y ahí queda. Nada concreto. Muy rara vez hay una devolución de algo y mucho menos resultados. No tenés resultados.*

Para la docente de apoyo, lo que ha perjudicado la situación de muchos chicos es que la DOAITE solo haga diagnósticos, cuando antes hacía tratamientos y ella podía hacer un seguimiento. Ahora, queda a merced de la decisión de los padres si el chico hace el tratamiento o no. Entonces, la escuela debe controlar que los padres lleven a los chicos a tratamiento. Particularmente, entiende que es su tarea este seguimiento la que hace efectivo el apoyo.

Docente de Apoyo: *Y nos ha perjudicado bastante que la DOAITE no hace más tratamientos. Sólo diagnostica. Entonces, claro, ellos diagnostican. Si, ya sé que a la nena le hace falta una fonoaudióloga [repite un dialogo supuesto], pero, ¿cuántos centros de salud, ¿cuántas salitas tienen fonoaudiólogas? ¿Cuántas salitas tienen un neurólogo? ¿Cuántas salitas tienen un psiquiatra? Tienen que ir al [Hospital] Notti si o si. Y en el Notti, es una cuestión, es cierto, tienen que irse a la madrugada, para que les den un turno, y cuando les dan un turno es de aquí a un mes, mes y medio. O sea, en ese sentido, yo creo que a nivel gobierno, tendrían que hacer, tendrían que poner un poquito más.*

Se evidencia, entonces que la docente asume un papel de fiscalización de lo que le ocurre al niño. Entiende que es la indicada para controlar que los padres efectivicen los

⁶² El acta que firman los padres en la escuela dejando constancia que llevarán a sus hijos a apoyos escolares o a tratamientos.

tratamientos, se convierte así en experta garante de lo que le ocurre al niño aún fuera de la escuela. Sus conocimientos y dedicación le permiten arrogarse esa función.

7.2.5- El reconocimiento de la comunidad

Las docentes encuentran su fortaleza en el reconocimiento de la comunidad. Advierten que sus exigencias o su forma de actuar constante a lo largo de los años han consolidado una imagen positiva, la cual es la base de su relación con los padres. Para ellas la comunidad son las familias de los niños que valoran sus acciones. Una de las docentes de Matemática comentó como escuchó que un padre le dijo a su hijo menor : *te toca esa señorita [por ella];No te regala nada! ¡Tenés que estudiar!*” Esa apreciación es para ellas una recompensa, un estímulo para seguir trabajando:

Docente de Lengua y Ciencias Sociales: *¿Cuál es la ventaja nuestra? que los padres nos conocen, la comunidad nos conoce, hace muchos años que trabajamos acá, saben cómo somos*

Docente de Música: *Si, pero gracias a Dios hace mucho que estoy con la comunidad, la comunidad sabe cómo trabajo. La comunidad sabe que se trabaja todo acá.*

El aprecio de las familias por su trabajo y por las exigencias que proponen para el aprendizaje es la mejor recompensa que tienen las maestras, es signo de su profesionalidad. Entienden que las familias reconocen su dedicación y su trabajo, que las exigencias son percibidas como obstáculo, pero, que es parte de su tarea. No regalan nota, con ellas tienen que estudiar, son así buenas docentes.

En la Nota de campo del 20 de octubre registré un comentario sobre la vestimenta de las docentes que realizó una de las maestras entrevistadas (Anexo D: Notas de campo). Cuando terminé de grabar la entrevista ella comentó que las estudiantes que habían hecho sus observaciones en la escuela habían ido mal vestidas. Fue entonces, cuando reivindicó el uso del *guardapolvo blanco*, como símbolo de su profesionalidad. Explicó que las docentes de la escuela habían acordado usar esa prenda, *porque los otros [guardapolvos] los usan también en la verdulería*. Hizo referencia a la profesionalidad, a la necesidad de que valoren su tarea de enseñar. Afirmó que el esfuerzo y la dedicación son signos de la responsabilidad que asumen por decisión propia.

7.3- Otro modo de ser maestra: la comprensión que las docentes tienen de sí mismas

En la puesta en acto de las políticas, los docentes llevan adelante lo propuesto por las normativas y las demandas de las diferentes autoridades en el día a día escolar. Como *practicantes*, interpretan y dan sentido a sus acciones. A partir de sus dichos se puede advertir como redefinen sus prácticas en función de sus biografías, expectativas profesionales. Presento en 7.3.1 una síntesis de la reconfiguración de las prácticas docentes a partir de las demandas de las nuevas reglamentaciones. En 7.3.2, analizo cómo esta nueva forma de ser docentes surge del modo de evaluación propuesto cercano al *monitoreo*, introduciendo una forma de ejercicio del poder *gubernamental*. (Ver Anexo A: anticipaciones de sentido)

7.3.1- Nuevas prácticas surgidas a partir de las modificaciones en evaluación

En primer lugar, advierto como las docentes señalan la atención a la diversidad y la inclusión como parte de su tarea cotidiana; asumen estas demandas no solo respecto de los aprendizajes, sino también, desde otras experiencias de los niños. Expresiones como los *perseguimos* y los *hinchamos* dan cuenta de su insistencia. Comentarios sobre cómo los niños les comentan situaciones familiares y procuran su consuelo son parte de la cotidianidad escolar. También, respecto de los padres entablan una relación de seguimiento y contención, como señala la docente de apoyo, los interpela por la asistencia a terapias o conductas de los niños y algunos de ellos han *llorado* manifestando su propia impotencia. Al mismo tiempo, las docentes dan cuenta que toman decisiones respecto a las indicaciones que reciben: en algunos casos hacen adaptaciones, en otros momentos exigen, incluso van en contra de sugerencias para que el niño no se sienta discriminado. Asumen activamente la tarea de atender a las diferencias, de incluir, aunque no sin conflictos con los padres, o directivos, Capítulo 6 apartado 6.1.6. Frente a la demanda de inclusión y de reconocimiento de las diferencias, las docentes comentan experiencias que evidencian que es parte de su práctica docente promover la igualdad en los niños, no sólo en los logros de aprendizaje, sino también en la vida escolar.

En segundo lugar, esta atención a la individualidad de los chicos y chicas suscita un desarrollo de sus cualidades psicológicas para considerar la dimensión afectiva de sus alumnos, además de sus posibilidades de aprendizaje. Ellas asumen activamente, se

comprometen con prácticas de acompañamiento, estímulo, contención afectiva de niños e incluso de padres. Una de ellas considera que debe enseñar a los niños a manejar sus emociones. Lo cual implica, evidentemente, una *psicologización* de la tarea docente, en la medida que las maestras se apropian de la tarea de escucha, estimulación y en el seguimiento personal de los alumnos y sus familias.

En tercer lugar, la intensificación de tareas, vinculadas al seguimiento individual, la confección de planillas y las propuestas de recuperación individuales, junto con la necesidad de comunicarse con las familias y otros profesionales u organismos del estado generan una sobre carga de acciones que se suman a la tarea de enseñar. *Siempre listas*, las docentes deben organizar los actos, participar de eventos educativos y sociales. Ellas consideran que en las instancias institucionales muchas veces se analizan teorías, en lugar de facilitar el trabajo colectivo. Algunas trabajan doble turno para alcanzar un salario que le permita vivir mejor, lo que implica pocas oportunidades de descanso. A esta situación, se le suma el trabajo del cuidado familiar del que dan cuenta cuando hablan de sus hijos, por ejemplo. Las docentes enfrentan activamente los desafíos, aunque comentan las dificultades, las contradicciones y el cansancio indiscutible que implican. Critican a las docentes que no lo hacen con términos morales *falta de compromiso, de vocación*.

En cuarto lugar, el desarrollo de nuevas prácticas y cualidades vinculadas a las demandas de atención a la diversidad y a la intensificación de tareas, se combina con una afirmación de sí mismas como profesionales. Interpretan sus acciones poniendo en valor su *saber hacer docente*, es decir, aquellos conocimientos aprendidos en el día a día escolar que les permite resolver dificultades. Ellas han aprendido a conocer los niños, a cómo deben enseñar distintos temas, cuánto y cómo deben exigir y cuándo reconocer las limitaciones personales. Su experiencia es valiosa, pese a no ser reconocida por quienes *les dan* teorías o *están en los escritorios*. Entienden que deben desarrollar cualidades de rigurosidad y veracidad para llevar adelante su tarea de enseñanza. Reconocen su situación de subordinación, porque siempre son capacitadas por otros, reciben indicaciones que *les bajan*, asisten a jornadas pero rara vez deciden; sin embargo, se definen desde la afirmación de su profesionalidad que supone el *saber hacer docente*, con el que se comprometen individualmente. La apreciación que las familias hacen de su labor es el reconocimiento social indiscutible de su trabajo, su orgullo. La comunidad, señalan las maestras, *“sabe cómo somos”*. Como sintetiza la directora *esta es una escuela elegida*.

En quinto lugar, frente a sus compañeras, las maestras, se muestran críticas por la falta de compromiso o si no tienen conocimientos rigurosos para enseñar. La afirmación de su carácter profesional se advierte, también, en la crítica que realizan a otros agentes públicos. Porque no se comprometen con las situaciones individuales y no contribuyen a la resolución de problemas de aprendizaje o de contención social. Por otra parte, valoran espacios de diálogo que tienen en cuenta su experiencia, sobre todo si tienen posibilidades de decidir. Rechazan las indicaciones de sus superiores, en particular, cuando se les explican *teorías* que no les posibilitan resolver situaciones prácticas. Incluso desde su experiencia deslegitiman los saberes que se les ofrecen en las capacitaciones.

En síntesis, reconocen su situación de subordinación en el sistema educativo, sin embargo, ponen en valor sus experiencias como fuente de un *saber hacer docente*, que les permite desempeñarse cotidianamente. Por otro lado, desde esta afirmación de sí se comprometen con prácticas como el acompañamiento, la motivación, la contención, la escucha, la atención a la diversidad que les demanda una intensificación del trabajo, un esfuerzo y conocimiento psicológico. La afirmación de su profesionalidad, esta nueva manera de ser maestra, se refuerza con el reconocimiento de las familias y les permite posicionarse frente a otros profesionales de distintos organismos en un pie de igualdad.

7.3.2- Otro modo de ser maestras

Las demandas de inclusión, la intensificación de las tareas, el compromiso que las docentes asumen en la atención personalizada de los niños y sus familias, junto con la afirmación de sí mismas a partir del *saber hacer* construido desde la propia experiencia, y la necesidad de su reconocimiento por parte de las autoridades educativas, dan cuenta de relaciones que se distinguen de las propias del ejercicio de poder *disciplinario*, centrado en la vigilancia y la sanción normalizadora.

El docente en el *modelo escolar clásico* debía tener un manejo de los conocimientos para enseñarlos de la mejor forma posible, debía controlar que todos los aprendieran e identificar a quien no lo hacía o pretendía engañarlo. Debía vigilar para que todos hicieran la misma tarea, comparar, calificar y jerarquizar al interior del grupo clase para que los niños bajo el incentivo de la competencia buscaran aprender más y mostrar su excelencia. El acercamiento de docente a algún niño o familia, en particular, era calificado como parcialidad o favorecimiento. El docente debía permanecer distante de los niños para no

mezclar afectos con evaluación de conocimientos. Debía ser un buen árbitro, manteniendo la distancia que le garantizaría imparcialidad a la hora de la evaluación.

Las maestras, según la interpretación que hacen de sus prácticas, no son conminadas a controlar a sus alumnos, deben acompañarlos, incentivarlos, lograr que pese a sus dificultades y desganos aprendan y convencerlos de que pueden hacerlo. Por otra parte, entienden que deben comunicarse con los padres para que intervengan en el aprendizaje de sus hijos. También, deben dar cuenta a las autoridades de los planes y proyectos que ellas mismas elaboran. Lejos de ser un árbitro, sus prácticas son propias del modelo del entrenador, quien sigue individualmente y exige de acuerdo a las propias posibilidades de cada niño, comprometiendo a los adultos a intervenir para que efectivamente alcance los logros esperados.

Las relaciones entre el maestro y el niño han cambiado. Exigen un mayor conocimiento y desarrollo de la dimensión afectiva del primero para llevar adelante las prácticas escolares cotidianas. Las intervenciones de las docentes, son calculadas, para que cada uno de los chicos y chicas alcancen los logros esperados a partir de sus propias posibilidades. No hay sanción, sino acompañamiento y reconocimiento de posibilidades; no hay vigilancia sino comunicación y estimulación.

En esta relación que potencia el involucramiento de los padres, el docente no sólo les comunica los resultados, sino también, las dificultades del alumno. Más aún, los escucha, los orienta y los compromete en el acompañamiento de su hijo. Para ello, las maestras deben ser creativas, persuasivas y desarrollar aspectos psicológicos propios de un entrenador, porque incluso deben ayudar a los chicos y las chicas a manejar sus emociones.

Los relatos de las docentes presentan sus prácticas más cerca del *monitoreo* y del modo de ejercicio propio de la *gubernamentalidad*, en cuanto asumen funciones de seguimiento, motivación y atención a las diferencias. No mandan, ni obligan; conducen a los niños, persuadiéndolos a ellos y a sus familias de que pueden lograr las metas propuestas, interviniendo calculadamente. Estimulan que cada uno acreciente sus propias posibilidades, siempre se puede lograr más.

Los docentes, se subjetivan como agentes activos de la educación, asumen un protagonismo basado en un *saber hacer* fruto de su experiencia y reconocen como desafío el aprendizaje de todos sus alumnos. Se definen como profesionales. Sin embargo, no es

suficiente para enfrentar situaciones conflictivas frente a las cuales la práctica del silencio y la actitud de resignación aparecen Capítulo 6, apartado 6.5. Al enfrentarse a la exigencia del logro de todos sus alumnos, al tener que dar cuenta periódicamente de los resultados obtenidos explicitando sus errores y proponiendo soluciones y, además, argumentar frente a los padres, directivos y supervisora por la asignación de notas, el cansancio hace su aparición. Por otra parte, bajo el imperativo de la efectividad y responsabilizadas como agentes primarios del rendimiento de sus alumnos, ellas mismas son acompañadas, guiadas y exigidas desde los resultados. El modo de evaluación propuesto, cercano al *monitoreo*, las induce a un modo de conducción de la conducta *gubernamental*.

En síntesis, las docentes han modificado sus prácticas, atienden a las diferencias, desarrollan capacidades psicológicas y comunicativas, acompañan y alientan. Desde su *saber hacer* guían los aprendizajes individualmente, y también, rechazan específicamente decisiones del gobierno. Las maestras han reconfigurado su comprensión de sí mismas desde un perfil próximo al entrenador ligado a prácticas de evaluación cercanas al modelo del *monitoreo*, confirmando lo que había supuesto en las anticipaciones de sentido iniciales. (Ver Anexo A: Cuadro lógico)

CONSIDERACIONES FINALES

*Foucault tuvo siempre la virtud de transformar lo habitual en extraño.
Asimismo, trató sin cesar también de comprender el carácter extraño
que descubría tras la máscara de familiaridad.
(Hoskin, 2001, pág. 33)*

En la Argentina, las reformas educativas a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 produjeron una serie de modificaciones en la evaluación de los aprendizajes. En relación a éstas, en el día a día escolar, docentes, padres y autoridades escolares observan cambios en las reglamentaciones vinculadas a la evaluación y reconocen su impacto en el aprendizaje de los niños y niñas. Las normativas vigentes proponen el reemplazo de la *evaluación tradicional* por una *formativa* a fin de estimular los aprendizajes. Pero, en la práctica de este modelo, surgen dificultades, interpelaciones de los padres y nuevas demandas por parte del gobierno escolar para mejorar los resultados esperados.

Por otro lado, los medios de comunicación difunden los resultados de las evaluaciones estandarizadas y reavivan el descontento sobre el sistema educativo. Así, la evaluación forma parte del debate público, en el cual, periodistas, funcionarios y especialistas analizan las causas de los porcentajes alcanzados en Matemática, Lengua o Ciencias de los chicos y chicas. En consecuencia, la insatisfacción transmitida en los medios de comunicación se expresa en las expectativas de los padres, quienes basados su trayectoria escolar, demandan al gobierno educativo y a los docentes la mejora de la “calidad educativa” en las escuelas.

En esta tesis, me propuse comprender los cambios ocurridos en la evaluación de los aprendizajes a partir de la LEN N° 26.206, para lo cual, consideré clave indagar las prácticas escolares propuestas por las normativas generadas en Mendoza a fin de vincular las decisiones políticas con lo que ocurre en el día a día escolar. Desde la perspectiva foucaultiana, en particular los desarrollos sobre el *disciplinamiento* y la *gubernamentalidad*, estudié las reglamentaciones vigentes, su puesta en práctica en las escuelas y los conflictos suscitados en torno a la evaluación escolar para identificar las *relaciones de poder* entre docentes, niños, padres, directivos y supervisora. Para ello, amplié la mirada pedagógica sobre la evaluación centrada en la relación docente alumno, a fin de estudiar la trama de *relaciones de poder* entre los distintos agentes educativos desde una perspectiva sociológica.

A continuación, presento los resultados de esta tesis sobre los discursos oficiales, las normativas y a las prácticas de evaluación escolar. Luego, señalo sus aportes al debate actual sobre los cambios generados por la LEN N° 26.206. Posteriormente, esbozo algunas líneas de investigación abiertas a partir de este estudio. Finalmente, considero el valor de este trabajo para mi experiencia personal.

La evaluación escolar: discursos, normativas y prácticas

En relación a los discursos académicos y oficiales, identifique los *tópicos*⁶³ desde los cuales se delinea una *racionalidad*, es decir, una forma particular de problematizar y de proyectar respuestas en el ámbito educativo. Esta *racionalidad educativa emergente* presenta una forma básica de comprensión, un paradigma vinculado al modo de ejercicio de poder de la *gubernamentalidad*. En la medida que promueve una intervención mínima, pero calculada del Estado, cuya función básica es proponer metas, establecer los estándares de logros y controlar los resultados. Por otro lado, en los debates pedagógicos aparece un nuevo discurso que promueve una *evaluación formativa* en reemplazo del *examen*; la evaluación debe ser parte del proceso de enseñanza aprendizaje, direccionar los mismos y atender las diferencias individuales y de los contextos. Asimismo, las fundamentaciones pedagógicas ponen el acento en la dimensión de acompañamiento psicológico e incentivo personal que el docente debe realizar. Además, combinan el tipo formativo de evaluación con instancias de autoevaluación y evaluación institucional para dar cuenta de los logros alcanzados y de las carencias. En los debates políticos, esta propuesta pedagógica es asumida en un concepto más amplio, la *evaluación educativa*, que se define como la toma de decisiones en relación a la información obtenida; este concepto también abarca las evaluaciones estandarizadas y justifica los procesos de autoevaluación institucional vinculados al modelo del *monitoreo*.

En relación a las reglamentaciones sobre la evaluación de los aprendizajes vigentes en la Provincia de Mendoza, identifiqué la presencia de esta *racionalidad educativa*. A partir de una modalización particular del *derecho a la educación* como *escolarización* y de la función del Estado como garante. El *derecho a la educación*, se comprende como el aprovechamiento individual de una oportunidad: el acceso a la escolarización. La normativa rompe con el modelo del *examen*, introduciendo un tipo de *evaluación*

⁶³ Educación como derecho, Estado como regulador, Escuela como centro del cambio, Escuelas efectivas (responsabilidad docente por buenas prácticas), evaluación estandarizada, liderazgo directivo, inclusión educativa son algunos de los tópicos.

formativa, que atiende a las diferencias y supone un docente que acompaña el proceso de aprendizaje centrado en las posibilidades del niño, cercano al *monitoreo*. Lo cual impacta en el aspecto de sanción de la evaluación, ya que, las pautas normativas atienden a evitar la repitencia. Sin embargo, las reglamentaciones mantienen reglas del modelo *tradicional*: la calificación numérica, el cálculo mecánico de la promoción y la simultaneidad de los aprendizajes. Esto implica dentro la normativa vigente, un contrasentido entre las pautas que introducen el *monitoreo* y las que fijan la permanencia del *examen*.

En relación al día a día escolar, a partir del trabajo etnográfico reconocí que docentes, directivos y supervisora asumen diferencialmente elementos de la *evaluación formativa* propuesta por la normativa vigente, lo cual, se expresa en discursos y prácticas distintas. Así, directoras y supervisoras están más cercanas a la fundamentación pedagógica de la *evaluación formativa*. Las docentes, por su parte, entienden que la evaluación es una práctica compleja. La asignación de la nota genera una dinámica que los vincula con los niños, pero, también, con los padres, los directivos e incluso la supervisora. Esta situación las lleva a desarrollar un *saber hacer* para cuidarse de posibles conflictos. Por otro lado, los padres toman su escolaridad como modelo y critican las prácticas docentes como *flexibles*, *livianas* y de *contención social* dado que no cumplen con las pautas del *examen tradicional*. Los chicos valoran las reglas claras para ser evaluados y entienden que el docente debe atender a las diferencias, pero, también, consideran que debe juzgar a todos con la misma vara.

Las prácticas escolares de evaluación de las docentes están vinculadas al modelo del *monitoreo*. Ellas acompañan e incentivan a los niños en sus aprendizajes, atienden diferencias y buscan alentar y optimizar sus aprendizajes. Sus prácticas, cercanas a las de un *entrenador*, remiten a la persuasión y no al miedo, además, potencian las acciones de cada alumno desde una intervención calculada. Al igual que Grinberg (2015), advertí que las maestras orientan, detectan riesgos, suscitan la autoevaluación y promueven una conducta llamada a revisarse, a aprender y mejorar de modo permanente. Además, nuevos agentes han aparecido para acompañar el desempeño del alumno, docentes de apoyo, psicólogos, psicopedagogos, médicos, fonoaudiólogos, trabajadores sociales y abogados que integran organismos públicos DOAITE (Dirección de Orientación y Acompañamiento Interdisciplinario de las Trayectorias Escolares), OAL (Órgano Administrativo Local), apoyos escolares, juzgados, etc. Estos profesionales buscan asegurar las condiciones personales, familiares, económicas para que los niños alcancen en la escuela los logros

esperados. En los hechos, se multiplican los agentes que monitorean al niño, particularmente, de profesiones vinculadas a saberes psicológicos que desde organismos estatales orientan sus conductas y las de sus familias. Lo que genera nuevas formas de sujeción.

La *dinámica de la evaluación* surgida a partir de la asignación de las notas supone la permanencia de la modalidad del *examen*, en la medida en que posibilita la comparación. Asimismo, permite el establecimiento de jerarquías entre los alumnos, que, si bien, es minimizado por directivos y supervisora, es demandado por los padres desde su historia personal. La *dinámica de la evaluación*, además, está ligada a la permanencia de aspectos del modelo de *disciplinamiento* como el encierro, la simultaneidad de la enseñanza y la distribución de los tiempos.

En relación a los conflictos surgidos en torno a la *dinámica de la evaluación*, encontré que en los mismos participan no solo los niños, niñas y las maestras, sino, también, padres, directivos y supervisora. Identifiqué seis conflictos: 1) La interpelación de los padres a los docentes por las notas. 2) La demanda de compromiso de docentes y directivos a las familias. 3) Los acuerdos y desacuerdos entre docentes por la asignación de notas. 4) La elección de abanderado. 5) La interpelación de las autoridades escolares a las docentes a partir de las notas de los niños. 6) La exigencia de inclusión educativa por parte del gobierno escolar frente a la realidad de las familias.

Estos conflictos surgen de las tensiones generadas por la permanencia del *modelo del examen* y a la introducción de pautas vinculadas al *monitoreo*, es decir, responden a la presencia simultánea de relaciones de poder propias del *disciplinamiento* y de la *gubernamentalidad*. La *primera tensión* está dada por la asignación de notas por parte de las maestras en el marco de una *dinámica* con caracteres propios del *examen* (ligada al modelo del *disciplinamiento*) y la *evaluación formativa* propuesta por las reglamentaciones (vinculada al *monitoreo* y al ejercicio de la *gubernamentalidad*). La *segunda tensión* está dada por el requerimiento normativo de atender a la diversidad, siguiendo el modelo del *monitoreo* y, contradictoriamente, posibilitar jerarquización propia del *examen*. La *tercera tensión* aparece entre la situación socioeconómica y cultural de las familias y la demanda de *inclusión educativa* propia de la normativa vigente.

En relación a las dificultades de aprendizaje de los niños y niñas de sectores populares, advertí que éstas se vinculan a las condiciones económicas de las familias (desempleo o

trabajos precarios), a la falta de obra social o servicios públicos insuficientes (psicólogos, fonoaudiólogos) para cumplir con tratamientos necesarios, al bajo nivel de escolaridad de los padres, a la organización de las familias, entre otros. Si bien, las docentes y directivos reconocen estas problemáticas, las interpretan desde las concepciones de la *evaluación formativa* y entienden que los padres deberían sortear estas situaciones para ayudar a sus hijos. Así, en sus discursos, la *inclusión educativa* de los niños de sectores populares aparece vinculada al compromiso moral de las familias, porque las maestras las responsabilizan por los resultados alcanzados por los chicos y chicas.

En relación al trabajo de las docentes, reconocí que ellas han modificado sus prácticas y redefinido la comprensión de su tarea. Lejos del modelo tradicional de maestra que solo enseña sus conocimientos y controla quien aprendió y quién no, las entrevistadas reconocen las diferencias, acompañan y fortalecen a los chicos. Asimismo, muestran sus habilidades comunicativas al exponer sus propuestas y justificar sus decisiones ante autoridades y padres. En sus prácticas, se acercan a las actividades del *entrenador* que busca el mayor rendimiento de un deportista. Su forma de ser docente se vincula con ejercicio de la *gubernamentalidad*, que implica la conducción de la conducta con intervenciones calculadas que cuentan con la libertad del otro. Asimismo, las maestras se ven interpeladas por las expectativas de efectividad de su tarea, desde la revisión de las Planillas de Seguimiento impulsada por las autoridades.

En relación a las prácticas de evaluación de las maestras, observé que ellas aprecian su *saber hacer* vinculado a la *dinámica de la evaluación* y al cumplimiento de las pautas de *inclusión educativa*. Desde esta autoafirmación, rechazan medidas del gobierno escolar, critican a otros colegas y a profesionales de los distintos organismos del Estado. Además, se fortalecen a partir del reconocimiento de la comunidad educativa que valora su trabajo. Sin embargo, en sus expresiones, advertí su situación de vulnerabilidad, sobre todo cuando tienen que responder a cuestionamiento de padres, directivos o supervisora. Ellas *se cuidan* de los conflictos, los evitan y se definen como cautelosas. Así, frente a las nuevas demandas de atención a la diversidad y los requerimientos de planillas y registros, ellas destacan su tarea cotidiana, lidian con las pautas establecidas y constituyen una nueva manera de ser docentes, la cual identifican como *profesionalización* y simbolizan con el *guardapolvo blanco*.

A partir de estos resultados, considero oportuno destacar los aportes de esta tesis en relación al debate sobre la evaluación de los aprendizajes.

Aportes a la discusión sobre la evaluación escolar

La *operacionalización* de las categorías desarrolladas por M. Foucault *disciplinamiento* y *gubernamentalidad*, me permitieron volver *extraño* lo *habitual*. Los cambios en la evaluación escolar son estudiados, en general, desde una perspectiva pedagógica centrada en el remplazo del tipo *tradicional* por uno *formativo*. Mirar desde una perspectiva sociológica, que pone en foco las relaciones de poder entre docentes, niños, directivos y supervisora, me posibilitó comprender de manera renovada, aunque, tal vez extraña, la complejidad de la puesta en marcha de políticas que pretenden la *inclusión educativa*.

Mientras, los enfoques pedagógicos de E. Litwin (2010), A. Camilloni (2010) y R. Anijovich (2013) interpretan los cambios atendiendo a la relación docente alumno, en este trabajo evidenció la trama de relaciones que implica la evaluación escolar y mostré cómo se vinculan los distintos agentes educativos. Las reformas derivadas de la LEN N° 26.206, impactan en las prácticas cotidianas a través de la *puesta en práctica* de las reglamentaciones. De modo que, las relaciones de poder *disciplinarias* propias del modelo escolar *tradicional* se ven afectadas por la introducción de otras propias del ejercicio de la *gubernamentalidad*. La relación docente alumno presentada por las propuestas pedagógicas supone una abstracción del contexto en el que se desenvuelven ambos sujetos. Mientras desde la perspectiva sociológica, la maestra se vincula con un grupo de alumnos, cuando evalúa y coloca una nota dispara la comunicación con los padres, los directivos e incluso con la supervisora. Al tomar en cuenta las relaciones de poder en la evaluación escolar pude comprender los alcances de las reformas, particularmente, los conflictos que se suscitan. Estos no pueden explicarse como la práctica insuficiente de una *evaluación formativa* por parte de la docente, sino como consecuencia de su realización.

Igualmente, esta tesis reconocí que las relaciones de poder entre docente y estudiante no se restringen a un modelo diádico dominante-dominado, sino que otros sujetos participan de una trama compleja: padres, directivos, supervisor y distintos agentes estatales. Diferenciándose de los enfoques de las pedagogías críticas que ponen el acento en la relación de poder entre el maestro y el alumno (Kaplan, 1992), mi planteo deja ver como se entablan los vínculos a propósito de la *dinámica de la evaluación* y da cuenta de conflictos que surgen entre los distintos agentes educativos. La perspectiva sociológica desarrollada

aquí visibiliza la complejidad de la evaluación de los aprendizajes de los sectores populares. No se limita a mostrar los prejuicios con los que algunos docentes evalúan a sus alumnos, como en el caso de Di Franco (Di Franco, 2010). Específicamente, describí la trama de relaciones de poder en la *dinámica de la evaluación* y en los *conflictos emergentes* interpretados desde la presencia simultánea del ejercicio del *disciplinamiento* y de la *gubernamentalidad*. Esto me permitió mostrar cómo la acción de cada agente educativo se vincula con la de los otros en un entramado complejo. También, desde mi trabajo descubrí que las prácticas de las docentes no se vinculan a sus *prejuicios*, sino que responden a las demandas de los gobiernos y las autoridades presentes en las normativas.

Desde mi investigación, puedo afirmar que la evaluación escolar no es una relación asimétrica entre docente y alumno, en el que este se ve sometido a las representaciones sociales de aquel. Ambos participan de una trama de vínculos que condiciona sus acciones a partir de los discursos y reglamentaciones oficiales, de prácticas y sentidos construidos por otros agentes educativos. Las categorías de análisis utilizadas permiten reconocer los distintos modos en que maestras, niños, padres, directivos y supervisora entablan sus relaciones en el marco de la normativa vigente. Esta tesis evidencia cómo las relaciones de *disciplinamiento* y de *gubernamentalidad* incitan, inducen, facilitan o dificultan acciones y, particularmente, suscitan diferentes modos de ser sujetos.

Frente a los *estudios etnográficos*, como el de Noel (2009) y Southwell (2013) que describen la cotidianidad escolar sin referir a las reglamentaciones vigentes, en este trabajo, consideré a éstas como las *reglas de juego* que docentes, alumnos, padres y directivos recrean y combinan en sus prácticas a propósito de la evaluación de los aprendizajes. La perspectiva foucaultiana escogida me permitió realizar un estudio crítico que pone en vinculación las decisiones políticas, expresadas en las normativas, con lo que ocurre en la cotidianidad escolar. Lo cual agrega la dimensión política a los *estudios etnográficos*, que exponen lo que ocurre en las escuelas tomándolas como una unidad aislada. Mi indagación muestra como los distintos agentes educativos *lidian* con las normas vigentes que cristalizan decisiones políticas y como *resuelven* las tensiones presentes en ellas. Este trabajo evidencia cómo la cotidianidad escolar está atravesada por paradigmas de política pública y discursos pedagógicos que llegan a través de la normativa oficial.

Además, considero que lo estudiado en mi tesis da cuenta de la vinculación entre las decisiones políticas que utilizan la evaluación como herramienta de las reformas educativas (Monarca, 2015) y lo que ocurre en el día a día escolar. Asimismo, cuestiono la representación según la cual los gobiernos y académicos son quienes tienen una propuesta innovadora que mejorará rápidamente la educación, si es implementada como tal por los docentes. Presento la complejidad de la vida cotidiana en las escuelas que las decisiones políticas y los discursos académicos no tienen siempre en cuenta. Por ejemplo, las expectativas de diferenciación y jerarquización que los padres tienen respecto a la evaluación, los tiempos y esfuerzos que suponen los tratamientos y apoyos para quienes no cuentan con obra social como las familias de sectores populares y el carácter de encierro que mantiene la escuela, pese a las reformas educativas.

En esta investigación, valoro las interpretaciones que orientan las prácticas de docentes, niños, padres, directivos y supervisora. Destaco cómo hacen efectivas las propuestas de gobierno, asumiendo un papel activo. Lo cual permite reconocerlos como *hacedores* de la política educativa con palabra propia y no como simples receptores o aplicadores. Reconozco así que las reformas pensadas, debatidas y decididas a nivel de gobierno educativo son realizadas por los docentes; a quienes no siempre escuchan, porque no consideran su experiencia frente al aula. También, evidencio la recepción que hacen los padres de las decisiones de gobierno con las que no coinciden, en este caso, con la propuesta de *inclusión educativa*.

El uso de categorías propias de los *Estudios de Gubernamentalidad* para analizar la evaluación escolar a partir de las reformas implementadas desde la LEN N° 26.206 muestra la insuficiencia de pensar las prácticas escolares desde el *disciplinamiento*. Por una parte, advierto la direccionalidad de las políticas educativas que introducen una forma de conducción de la conducta, un modo de ejercicio de poder: la *gubernamentalidad*. El cual está ligado a discursos de corte economicistas (Nueva Gestión Pública), que promueven una fundamentación centrada en el *derecho a la educación, democratización de las decisiones, participación de las familias y disolución del autoritarismo en la relación pedagógica*. La perspectiva teórica aquí utilizada posibilita vincular las decisiones políticas tomadas por los distintos gobiernos y lo que ocurre en el día a día escolar. Evidencia un modo de conducción de la conducta que supone el ejercicio de la libertad conminando a cada sujeto a exigirse desde una autoevaluación permanente frente a estándares establecidos. Tomando al niño como *pequeño ciudadano*, a partir de la comprensión del

derecho a la educación como escolarización, cada uno aprende sopesando sus errores y aciertos, bajo el imperativo de la mejora constante.

También, esta tesis permite mostrar cómo en la presencia simultánea de las relaciones de poder propias del *disciplinamiento* y la *gubernamentalidad* se configuran los distintos agentes educativos. Por ejemplo, las maestras dejan de lado el modelo de docente tradicional que evalúa los contenidos aprendidos y desaprueba muchos alumnos, como recuerdan la supervisora y la directora entrevistadas, para acompañar a los alumnos e implementar todas las acciones necesarias a fin de alcanzar los resultados esperados. Así, las docentes desarrollan capacidades psicológicas, habilidades de comunicación que les permite valorar su *saber hacer* ligado a la resolución de situaciones cotidianas; desde el que juzgan a las autoridades de gobierno y a otros profesionales. Desde las nuevas prácticas construyen el sentido de su tarea cotidiana a partir del cual se reconocen como *profesionales*, consolidando así un nuevo modo de ser maestra.

Por otro lado, las categorías utilizadas muestran la nueva manera de intervención del Estado en la sociedad a través de la educación, particularmente, mediante la escolarización de los niños. La evaluación que posibilita el paso de un año a otro, de un nivel al siguiente se reconfigura atendiendo a nuevas demandas vinculadas los cambios en el mundo del trabajo que requieren de individuos capaces de autoconducirse a partir de la reflexión continua sobre su propio desempeño.

En síntesis, considero que he mostrado el carácter político de la evaluación escolar dentro del sistema educativo, ya que, en torno a ella se articulan las relaciones entre docentes, niños, padres, directivos, supervisora y autoridades de gobierno. Aún, cuando en la normativa y en las fundamentaciones pedagógicas se presente la evaluación despojada de su carácter autoritario propio del *examen*, es una instancia política indiscutible. Debido a que, en y por ella se ejerce poder en la educación. Pero, la relación de poder no solo vincula al docente con el alumno. La evaluación configura el entramado dentro del cual los distintos agentes educativos desenvuelven sus prácticas y configuran sus subjetividades. En ella y respecto de ella maestros, niños, directivos, supervisora y autoridades de gobierno organizan sus acciones y les otorgan sentido. La modificación de las normas vigentes sobre la evaluación influye en sus relaciones y en sus modos de subjetivarse. Esta situación es la que describí, reconociendo el protagonismo de quienes participan en la evaluación escolar todos los días.

Finalmente, considero que mi tesis es un aporte a los *Estudios de Gubernamentalidad*, en la medida en que muestra a la educación y al Sistema Educativo, particularmente, como *foco de experiencia*, como un ámbito en el que se producen saberes y se articulan prácticas configurando modos específicos de ser sujetos⁶⁴. Es en y por el Sistema Educativo que el Estado interviene en la sociedad, es un ámbito privilegiado en el que ambos se configuran históricamente. Individuos y Estado se vinculan en el Sistema Educativo, particularmente en las escuelas. Desentrañar lo que ocurre en una de ellas, indagando sobre la evaluación de los aprendizajes me permitió reflexionar sobre la particular relación entre saber y poder y la forma en la que se constituyen los sujetos.

Nuevas líneas de investigación

A lo largo de mi investigación encontré distintas situaciones educativas sobre las que resulta relevante seguir indagando.

Mi estudio se centró en la comprensión de los cambios ocurridos en la evaluación de los aprendizajes a partir de la LEN N° 26.206 en la jurisdicción mendocina. Cabe preguntarse cómo acontecieron estas modificaciones en otras jurisdicciones, que fundamentaciones se dieron, qué medidas se tomaron, si se asemejan a las pautas de las Resoluciones N° 681/12 y N° 1155/16 DGE Mza., en qué se diferencian.

En mi indagación, tuve la oportunidad de conversar con las docentes, padres, directoras y supervisora sobre el Operativo Aprender. En un futuro, resulta relevante abordar cómo esta evaluación estandarizada impacta en la planificación, proceso de enseñanza y evaluación en las instituciones. En qué medida se vincula con la consolidación del modelo del *monitoreo*, y la forma de ejercicio del poder *gubernamental*, pese a que las autoridades de gobierno la presentan como una evaluación con características propias del *examen*. Porque se toma en el marco de un *ritual* caracterizado por la presencia de un docente desconocido, es realizada a la misma hora, sigue pautas vinculadas al secreto, entre otros aspectos propios del modelo del *examen* tradicional.

Por otro lado, a partir de las entrevistas a los padres pude identificar su posición respecto a la evaluación y la forma en que interpelan a los docentes. Entiendo que sería significativo

⁶⁴ “La vez pasada les recordé brevemente cuál era el proyecto general, es decir, tratar de analizar lo que podemos llamar focos o matrices de experiencia como la locura, la criminalidad, la sexualidad, y hacerlo de acuerdo con la correlación de los tres ejes que constituyen esas experiencias, a saber: el eje de la formación de los saberes, el eje de la normatividad de los comportamientos y, por último, el eje de la constitución de los modos de ser sujeto” (Foucault, 2009, pág. 57).

indagar si expresan su disconformidad de otro modo cuando es mayor su discrepancia con las maestras. Asimismo, sería importante conocer las posiciones de los padres, caracterizados por docentes y directivos como poco comprometidos, a fin de dilucidar la posición que tienen respecto a la insistencia de la escuela en involucrarlos en los aprendizajes de sus hijos. Identificar en qué medida se trata de una actitud moral o responde a otros factores.

Me parece relevante, también, profundizar el estudio de la persistencia de la práctica escolar tradicional de elección de abanderados, desvalorizada desde el punto de vista pedagógico, pero apreciada por los padres, quienes hacen de ella una cuestión relevante para sus familias. Sería importante observar cómo viven su experiencia de abanderados los niños, cómo se modifica su relación con sus compañeros cuando asumen esta figura, cómo viven esta experiencia quienes no *alcanzan* la bandera.

En el diálogo con las docentes advertí la autovaloración de sí mismas, que tiene como contracara una exigencia de profesionalidad basada en las nuevas demandas de la DGE. También, pude identificar algunos rechazos a las decisiones del gobierno escolar, junto con prácticas vinculadas a lo que definen como *cautela* y *cuidado* ante las autoridades escolares y padres. Sería oportuno, investigar sobre otras formas de reacción frente a lo que proponen las autoridades de gobierno y si se advierte alguna articulación de las mismas.

Para finalizar, desde mi experiencia de investigación me gustaría agregar algunas reflexiones filosóficas sobre los resultados de esta tesis. Los estudios sociológicos sobre la educación, cuestionaron tradicionalmente el *examen*, porque funcionaba como *experiencia particular*, es decir, como el núcleo para anudar el saber con el poder, normalizando las conductas desde la comparación y la jerarquización (Tenti Fanfani, 2004). Esta coincidía en muchos casos con las desigualdades económicas y sociales, pero sobre todo en esta experiencia cabían las expectativas de justicia, de igualdad de oportunidades que demandaban los grupos sociales desfavorecidos. Aunque, contrariamente, el supuesto básico era generar ciudadanos obedientes, mediante el control de los cuerpos a través del encierro y la distribución tareas y de tiempos. El Estado en nuestro país, particularmente, prometió justicia a través del Sistema Educativo. Como dice Beatriz Sarlo, la escuela fue una *máquina cultural*, una manera particular de gobernar (Sarlo, 1998). El Estado argentino por medio de la escuela obligatoria configuró ciudadanos que creían en la justicia generada a través de los exámenes, mientras imponía su obediencia. El docente

estricto ejercía su autoridad en la evaluación, lo cual proyectaba un modelo de Estado que asumía una función de juez imparcial frente a los ciudadanos.

Hoy también el Sistema Educativo es una manera particular de gobernar, por supuesto, no la única. Pero, desde lo estudiado en esta tesis, entiendo, que el Estado en la actualidad establece otra relación con los individuos, atendiendo a otro modo de conducir su conducta, desplegando en la escuela otro tipo de relaciones de poder. Estas se configuran a partir de una *racionalidad* anclada en conceptos como *derecho a la educación* y *reconocimiento de las diferencias*, que instalan una nueva manera de comprender los problemas y abordar sus soluciones. Las relaciones de poder de tipo *gubernamental*, introducidas por un tipo de evaluación a fin al *monitoreo*, promueven un ciudadano capaz de autorreflexión y autoconducción. Se configuran así nuevas formas de ser docente y de ser alumno. Un docente más entrenador y menos juez, con más conocimientos de psicología y el desarrollo de la comunicación. Un maestro que debe dar cuenta de su actuación a partir de los logros alcanzados por sus alumnos. Un alumno que tiene como desafío reconocer sus errores para mejorar. Un estudiante que aprende a conducirse a sí mismo para convertirse en su propio empresario, calculando sus intereses. Desde la escuela, modificando el modo de evaluación, el Estado convalidaría, entiendo, su propia modalidad de actuación mínima, calculada, que deja en libertad, pero también en soledad a cada uno de los ciudadanos.

Tras la máscara de familiaridad de la escuela, las modificaciones de sus prácticas nos invitan a pensar, entiendo, sobre las nuevas formas de gobernar del Estado. La nueva manera de ser docente, primer agente público con quien se encuentra un niño, proyectaría otra forma de comprender la vinculación el Estado con los ciudadanos. Un Estado entrenador y no un árbitro. Frente al Estado no cabrían los reclamos de justicia, porque acepta que el juego, es decir, la dinámica social no depende de él, porque se limita a dar herramientas para que cada uno resuelva sus problemas como pueda.

En las entrevistas a docentes, directivos, supervisora y padres me sorprendió que no utilizaran el término *justicia* para hablar de la evaluación. Fueron los chicos y las chicas quienes se refirieron a ella cuando, en la conversación sobre una de las situaciones planteadas, reclamaron que la docente debía garantizar que ninguno de los alumnos hiciera *trampa*. Tal vez este reclamo de *justicia* a la autoridad nos motive a pronunciar nuevamente este término frente a las instituciones del Estado.

De esta investigación, desprendo un nuevo desafío como profesora de Formación Ética y Ciudadana en la Facultad de Educación, UNCuyo. Ofrecer a los futuros maestros y maestras elementos teóricos para una *reflexión política* sobre los discursos oficiales y académicos que fundamentan las normativas escolares y las acciones de gobierno. Una práctica reflexiva, que supere los antagonismos partidarios, para comprender las *relaciones de poder* que suscitan las políticas educativas que llegan a las escuelas. De modo, que como docentes puedan comprender el direccionamiento efectivo de las decisiones y acciones de los distintos gobiernos, escondido en la letra de los discursos y en el carácter innovador de sus propuestas pedagógicas, a fin de reconocer las formas particulares de sujeción que promueven entre los ciudadanos y el Estado por medio de la educación de los niños.

BIBLIOGRAFIA

- Aguareles, M. y otros (1994). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, España: Grao Editorial.
- Aguerrondo, I. (2008). La influencia del contexto en la efectividad de las escuela. Consideración para el desarrollo profesional docente. En Blanco, R. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. (pp. 61-97). Santiago, Chile: Salecianos Impresores S.A. Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación OREALC/UNESCO.
<https://www.oei.es/historico/pdf2/Eficacia-escolar-factores.pdf>
- Anderson, G. (2010). Disciplinando directivos: discursos, legitimación y educación neo-liberal. En Pini, M. (Comp.) *Discursos y educación: herramientas para un análisis crítico de los discursos educativos*. (pp.1-35). Buenos Aires, Argentina: UNSAM Edita.
- Anijovich, R. (2013). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Archenti, N., y Piovani, J. (2010). Los debates metodológicos contemporáneos. En A. Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. *Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp. 29-46) Buenos Aires, Argentina: Emece.
- Ávarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen Ball: su contribución al análisis de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas Volumen 24 N° 24*.
https://www.researchgate.net/publication/296633385_Entrevista_a_Stephen_J_Ball_Su_Contribucion_a_la_Investigacion_de_las_Politicas_Educativas
- Ball, S. (2001) (Comp). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber. 4ª Edición*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ball, S. (2001). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En Ball, S.(Comp) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber. 4ª Edición*. (pp.155-167). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M. y otros (Comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuelas*. (pp.103-127). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.
- Ball, S. (2015). Prólogo. La educación y la tiranía de los números. En Monarca, H. (Comp.). *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. (pp.13-16). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Volumen 24 N° 23 Univ. de San Andrés y Arizona State University*, pp.1-19.
https://www.researchgate.net/publication/296473782_Explorando_el_uso_de_las_herramientas_teoricas_de_Stephen_J_Ball_en_el_estudio_de_las_politicas_educativas_en_America_Latina

- Benza, G. (2016). La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013. En Kessler, G. (Comp). *La sociedad argentina hoy. Radigrafía de una nueva estructura.* (pp.112-139). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, Fundación OSDE.
- Bernad I García, J. (2015). La transformación de las políticas educativas desde la gubernamentalidad neoliberal: el caso español como ejemplo. En Dal Ri, N., Suely Antonelli, T. y Bravo, M. (Comp.). *Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal.* (pp. 149-172). São Paulo, Brasil: Cultura Academica Editora.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de la vida. Perspectiva etnosociológica.* Barcelona, España: Bellaterra.
- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de la calidad de la educación. En Blanco, R. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp.7-16). Santiago, Chile: Salecianos Editores SA Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación OREALC/UNESCO.
<https://www.oei.es/historico/pdf2/Eficacia-escolar-factores.pdf>
- Borsotti, C. (2008). *Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas.* Madrid, España: Miño y Dávila Editores.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Volumen 4 N° 2*, pp.1-26. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140202.pdf>
- Brener, G. y Galli, G. (2016). Introducción. En Brener, G. y Galli, G. (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp.9-18). Buenos Aires, Argentina: Crujía Stella La Salle.
- Bruyn, S. (1972). *La perspectiva humana en sociología.* Buenos Aires, Argentina: Amorroutu.
- Cafiero, M. (2005). La escuela y el gobierno de los niños y adolescentes pobres: agentes y racionalidades políticas en la provincia de Buenos Aires. *Terceras Jornadas de Investigadores Jóvenes Fac. de Cs. Sociales UBA.* Buenos Aires.
<http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/cafiero-Poder.pdf>
- Camilloni, A. (2010). La calidad de los programas de evaluación y los instrumentos que la integran. En Camilloni, A. (Comp.) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp.67-92). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cannel, C. y Kahn, R. (1975). La reunión de datos mediante entrevistas. En Festinger, L. y Kats, D. (Comp). *Los métodos de investigación en Ciencias Sociales.*(pp. 310-351). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cerletti, A. (2012). Aspectos políticos de la evaluación. En Fioriti, G. y Cuesta, C. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas.* (pp.141-148). Buenos Aires, Argentina: USAM Edita.
- Chevallard, Y. (2012). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación 'como capricho y miniatura'. En Fioriti, G. y Cuesta, C. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas* (pp.15-26). Buenos Aires, Argentina: UNSAM Edita, Miño y Dávila.

- Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Di Franco, M. (2010). *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. La Pampa: Tesis de Maestría. UN La Pampa. Argentina.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*. México DF, México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2001). Post-scriptum. El sujeto y el poder. En Dreyfys, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. (pp.241-259). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad I. 1 La voluntad de saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gallo, S. (2014). O 'efeito Foucault' em Educação. *Pro-Posições Volumen.25 N°2 Campinas. May/Aug*, pp.15-22.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200001&lng=en&nrm=iso
- Gallo, S. (2015). “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. En Resende, H. *Michel Foucault. O governo da infância* (pp.329-343). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a la 'inclusión escolar' ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar?* Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca de Ediciones S.A.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Grinberg, S. (2015 a). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. RASE. Volumen 8 N° 2. Mayo*, pp.155-172.
https://issuu.com/sociologeducasociologiaeducacion/docs/rase_vol_8_2
- Grinberg, S. (2015 b). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. *Propuesta Educativa N° 43. Junio. Flacso Argentina*, 123-130.
<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?num=43&id=50>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona, España: Paidós.
- Hoskin, K. (2001). Foucault a examen. El critpoteórico de la educación desenmascarado. En Ball, S. (Comp). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber. 4ª Edición* (pp. 33-56). Madrid, España: Ediciones Morata.

- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Iaes, G. (2003). Evaluar las evaluaciones. En UNESCO, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. (pp.15-35). Buenos Aires, Argentina: IIPE- UNESCO Sede Buenos Aires.
https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf
- Irigoyen, J. (2011). La refundación de la evaluación. *Labetintos* n° 33, 35-44.
http://laberinto.uma.es/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=417&Itemid=64
- Irigoyen, J. (2015). Introducción. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. RASE. Volumen 8 N° 2 mayo* pp. 133-137.
https://issuu.com/sociologeducasociologiaeducacion/docs/rase_vol_8_2
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Kaplan, C. y Ferrero, F. (2003). Los ganadores y perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar. *Educación, lenguaje y sociedad. Volumen 1 N°1. Diciembre*, pp.121-136.
- Katzkowich, R. (2013). Diversidad y evaluación. En Anijovich, R. (Comp.). *La evaluación significativa* (pp. 03- 127). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2010). La evaluación un campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para las buenas enseñanzas. En Camilloni, A. (Comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp.11-33). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Macchiarola, V. (2003). Concepciones de directivos en escuelas secundarias sobre el planteamiento institucional. El cuestionario de dilemas como procedimiento de estudio. *III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa: Laberintos y encrucijadas*. Chipolletti: Universidad Nacional del Comahue CD.
- Marradi, A. y otros (2010) (Comp.). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Merchán Iglesias, J. (2015). ¿Evaluación o inculcación? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE Volumen 8 N° 2 Mayo*, pp.221-237.
https://issuu.com/sociologeducasociologiaeducacion/docs/rase_vol_8_2
- Milstein, D. y. (2011) (Comp.). *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Miranda, E. (2009). Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en la Argentina ¿Dónde estamos ahora? *Rizoma-freireano*.
<http://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-idonde-estamos-ahora-dra-estela-m-miranda>
- Miranda, E. (2011). Una 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política. En Miranda, E. y

- otros (Comp.). (Re) *Pensar la Educación Pública. Aportes desde la Argentina y Brasil*. (pp.105- 126). Córdoba, Argentina: Editorial de la FFYL UNCórdoba.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En Monarca, H. (Comp.) *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en Educación*. (pp.17-41). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en al escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Mottier Lopez, L. (2013). La evaluación formativa de los aprendizajes, síntesis crítica de los aprendizajes. En Anijovich, R. (Comp.). *La evaluación significativa*. (pp.43-71). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en America Latina y el Caribe. En Blanco, R. *Eficacia Escolar y factores asociados* (pp. 17-48). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
<https://www.oei.es/historico/pdf2/Eficacia-escolar-factores.pdf>
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires, Argentina: UNSAM Edita.
- Noguera Ramirez, C. y Marín Díaz, D. (2012). Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Cuadernos de Pesquisa Volumen 42 N° 145 jan-abr*, pp.14-29.
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100003&script=sci_abstract&tlng=es
- Noguera, C. y Marín Diaz, D. (2013). Biopolítica y educación: hacia una nueva crítica de la educación. Entrevista a Silvia Grinberg. *Pedagogía y saberes N° 38*, pp.115-124.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2144>
- Perez Centeno, C., Asprella, G. y Toranzos, L. (2015). Los estudios internacionales de evaluación de la calidad en América LATina: estado de situación y del debate en el ámbito del MERCOSUR. En Monarca, H. (Comp.) *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. (pp. 59-88). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Perrenoud, P. (2015). *La evaluación de los alumnos. De la producción de excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Pincheira, I. y otros. Introducción. *Máquinas de saber, mecanismos de poder y prácticas de subjetivación. Actas 1ª Jornadas Interdisciplinarias de Estudios de Gubernamentalidad* (pp. 11-18). Santiago, Chile: Ediciones Escaparate.
<https://jornadasgubernamentalidad.wordpress.com/2017/10/17/acta-del-congreso-2014/>
- Pinkasz, D. (2015). Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en la Argentina. *Propuesta Educativa N° 44 Año 24 Volumen 2*, pp.8-23.
http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=44&id=93
- Pulido González, L. (2014). Evaluación Educativa:saber, poder y subjetivación. *Actas Primeras Jornadas de Estudios de Gubernamentalidad*. (pp.175-183). Santiago: Universidad de Chile.

<https://jornadasgubernamentalidad.wordpress.com/2017/10/17/acta-del-congreso-2014/>

- Resende, H. (2015). *Michel Foucault, O governo da infância*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Rose, N. (1990). El gobierno del alma. La formación del yo (self) privado. www.elseminario.com.ar/biblioteca/Rose_gobierno_alma_cap1_4.htm.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de los social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología Año 5 N° 008*. pp. 111-150.
<http://abgraund.com.ar/wp-content/uploads/2019/03/Rose-La-muerte-de-lo-social.pdf>
- Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación educativa, enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos I*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardias*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Scheurich, J., & Mc Kenzie, K. (2015). Las metodologías de Foucault: Arqueología y genealogía. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 409-461). Buenos Aires, Argentina: Gedisa Editorial.
- Semán, P. y Ferraudi Curto, C. (2016). Los sectores populares. En Kessler, G. (Comp.) *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. (pp.141-162). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Southwell, M. (2013). Destinos y salidad: escuelas medias frente a las desigualdad. En M. Southwell, M. y Romano, A. (Comp.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. (pp.57-84). Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria UNIPE.
- Suasnabar, J. (2012). El Estado en las leyes educativas argentinas del siglo XXI: estructuras y sentidos. *Espacios en Blanco- Serie indagaciones N° 22 Junio*, pp.261-276.
http://espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N22.pdf
- Tedesco, J. C. (2003). Prólogo. En UNESCO. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. (pp.11-14). Buenos Aires, Argentina: IPE UNESCO Sede Buenos Aires.
https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editora.
- Toranzos, L. (2014). Evaluación Educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta Educativa, Año 23 N° 41 Junio*. pp. 9-19.
http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/dossier_articulo.php?num=41&id=80
- Tosoni, M. C. (2014). Pasar o no pasar de año, cuando la decisión depende de uno mismo. *Máquinas de saber, mecanismos de poder y prácticas de subjetividad*. (pp.185-190). Santiago, Chile: Ediciones Escaparate.
<https://jornadasgubernamentalidad.wordpress.com/2017/10/17/acta-del-congreso-2014/>

- Tosoni, M. C. (2016). Trayectorias escolares, la ambigüedad de la inclusión educativa. Mendoza. *Perspectivas actuales en la investigación en ciencias sociales: problemáticas, enfoques epistemológicos y abordajes teórico-metodológicos*. Jornada, Mendoza, 25 y 26 de agosto de 2016.
<http://bdigital.uncu.edu.ar/9294>
- Varela, J. (2001). Prólogo a la edición española. En Ball, S. (Comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber. 4ª Edición* (págs. IX - XV). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2013). *Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Analisis lingüístico e investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Veiga Neto, A. y Saravia, K. (2011). Educar como arte de gobernar. *Currículum sem fronteiras Volumen 11 N° 1*. pp.5-13.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educación y sociedad. Campinas. Volumen 36 N° 132*. pp. 599-622.
<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas Educación.

ANEXO A: CUADRO LÓGICO

Evaluación escolar, conflictos y respuestas. Un estudio sobre los discursos y las prácticas de los distintos agentes educativos referidos a la evaluación de los aprendizajes en las escuelas de sectores populares

Objetivo General: comprender los cambios en la evaluación escolar a partir de la identificación de las relaciones de poder entre los agentes educativos en el marco de las reglamentaciones vigentes en la Provincia de Mendoza.

Anticipación de sentido: A partir de la sanción de la LEN 26.206, las reformas en las reglamentaciones sobre evaluación de los aprendizajes habrían posibilitado la introducción de la *gubernamentalidad* como forma ejercicio del poder en las escuelas, aunque persiste la forma *disciplinaria*. Los conflictos surgidos a propósito de la evaluación de los aprendizajes entre docentes, alumnos, padres, directivos y supervisores estarían vinculados a la presencia de ambas modalidades de ejercicio del poder.

Conceptos Capitulo 1	Preguntas	Objetivos	Anticipaciones de sentido	Indicadores/indicios en los textos	Variables	¿Dónde lo analicé?
Estudio de la normativa vigente sobre evaluación de los aprendizajes						
Ciclo de las políticas Contexto de influencia: discursos académicos y políticos que definen una forma de comprender los problemas y de plantear las soluciones por parte del gobierno Nueva gestión pública Instrumentos de la gestión de empresa aplicados a la administración del Estado Enfoque	Capítulo Tres ¿Cuáles fueron los discursos oficiales que acompañaron las reformas implementadas? ¿A qué paradigma teórico responden?	Identificar la comprensión de la educación y de la evaluación que fundamentan las modificaciones en las reglamentaciones sobre evaluación de los aprendizajes.	Las fundamentaciones de reforma de la normativa sobre evaluación en los discursos oficiales siguen un paradigma que responde a la forma de ejercicio de poder propio de la <i>gubernamentalidad</i>. El tipo de evaluación propuesta en los documentos oficiales promueve el reemplazo del modelo <i>tradicional</i> por uno <i>formativo</i>, cuyas características se asemejan al modelo del <i>monitoreo</i> propio de las relaciones de poder <i>gubernamental</i>.	Tópicos propios de la Nueva gestión pública en Educación: <i>*Educación como derecho individual</i> <i>*Estado regulador y garante</i> <i>*Escuela como eje de los cambios</i> <i>*Escuelas efectivas/ buenas prácticas docentes</i> <i>*Directivo líder</i> <i>*Evaluación educativa/control de resultados</i> <i>La Evaluación formativa que reemplaza el examen presenta características de monitoreo</i>	<i>*Nueva racionalidad</i> (en discursos de políticas educativas) Discurso pedagógico sobre evaluación Reemplazo del tipo tradicional o de control por el tipo formativo	Literatura de política educativa Textos de pedagogía sobre evaluación

pedagógico: Evaluación formativa vs. Evaluación de control o tradicional. Contexto de producción de textos: identificación de núcleos interpretativos. Redes conceptuales en los textos de las normativas Burocracia y disciplinamiento Burocracia Modelo escolar tradicional Disciplinamiento (Control, sanción, examen) <i>Examen:</i> Resultados Clasificación, Jerarquización, Selección <i>Monitoreo</i> Seguimiento personal Atención a posibilidades Control por los resultados Coach/ entrenador Gubernamentalidad	Capítulo Cuatro ¿Cuáles son las reformas en la evaluación propuestas por reglamentaciones vigentes y qué relaciones suponen entre docentes, alumnos, directivos, padres y supervisores?	Identificar las <i>relaciones de poder</i> entre docentes, niños, padres, autoridades educativas propuestas por las reglamentaciones jurisdiccionales (Mendoza) vigentes referidas a la evaluación de los aprendizajes en el Nivel Primario (aprobación, clasificación y promoción escolar). Reconocer aspectos referidos a la forma de evaluación propia del <i>monitoreo</i> y del <i>examen tradicional</i> en las reglamentaciones vigentes la evaluación.	Las reglamentaciones vigentes introducen un discurso a propósito de la evaluación de los aprendizajes a fin al ejercicio de la <i>gubernamentalidad</i>, en contraposición al ejercicio del <i>disciplinamiento</i> propio del modelo escolar tradicional. Las reglamentaciones vigentes establecen la <i>evaluación formativa</i> en reemplazo de la <i>tradicional</i>, introduciendo la forma del <i>monitoreo</i>, propia del ejercicio de poder <i>gubernamental</i> en la institución disciplinaria escolar.	<i>Estado garante</i> de derecho: gobierno orienta, acompaña, evalúa <i>Escolarización</i>: permanencia en la escuela <i>Trayectoria escolar</i>: recorrido individual de apropiación de saberes <i>Práctica docente</i>: acompañamiento <i>Práctica directiva</i>: liderazgo Modificar del <i>modelo escolar</i> (homogéneo simultáneo, gradual) para lograr la <i>inclusión educativa</i> permanencia en la institución. <i>Examen</i> Resultados Clasificación Jerarquía Selección Docente enseña y controla Promoción mecánica numérica Directivo administra	Educación Función del Estado Escuela: directivos, docentes Niños Familias Reformas/tensiones entre examen y monitoreo Evaluación <i>Evaluación tradicional</i>	Acuerdo Federal Nº 174/12 CFE DGE Res. Nº 681/12 DGE Res. Nº 1155/16

Régimen de verdad para conducir al otro. Instalación de un discurso (<i>*nueva racionalidad</i>) Gobierno mínimo, intervención calculada (Estado interviene regulando la dinámica de la Soc. Civil) Dinámica de oferta y demanda presente en toda relación social Derecho individual como inversión en sí mismo				Continua Logros y dificultades Parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (retroalimentación) Reconoce diferencias (incluye) Docente acompaña, anima Directivo acompaña al docente, involucra a otros agentes No hay sanción, no hay jerarquización, menos selección	<i>Evaluación formativa</i>	
Estudio de caso (etnografía)						
Conceptos	Preguntas	Objetivos	Anticipaciones de sentido	Indicadores/indicios en las entrevistas	Variables (Sigue la codificación en Atlas ti)	¿Quiénes?
Ciclos de las políticas Contexto de la práctica (puesta en acto) Burocracia y disciplinamiento Burocracia Modelo escolar tradicional	Capítulo Cinco ¿Qué elementos de los discursos introducidos por las regulmentaciones vigentes fueron incorporados por docentes, padres, alumnos, directivos y supervisores?	Reconstruir los diferentes discursos de docentes, alumnos, padres, directivos y supervisor frente a formas de evaluación, sistemas de calificación, regímenes de acreditación y	Los directivos y docentes incorporan diferenciadamente elementos del discurso sobre evaluación presente en las regulmentaciones vigentes, particularmente en situaciones de conflicto resiniificándolos en tensión con <i>prácticas</i>	La evaluación mide los aprendizajes debe identificar aprendizajes obtenidos/ sólo mostrar el momento en el que se está del proceso	En las entrevistas procesamiento Atlas ti Evaluación tradicional/ evaluación formativa 1) Modo de evaluar ET Cómo evalúa EF Cómo evalúa	Entrevistas a Docentes todas las áreas Directivos Supervisora Padres

<i>Disciplinamiento</i> (Control, sanción, examen) Examen: Resultados Clasificación, Jerarquización, Selección Gubernamentalidad <i>Monitoreo</i> Seguimiento personal Atención a posibilidades Control por los resultados Couch/ entrenador Supervisora Verticalidad/ participación Administración/ Gestión Docencia/control Directivos: Liderazgo Involucramiento de otros Administración/ Docentes	¿Cuáles son las prácticas de los docentes, directivos, alumnos, padres y supervisores, en relación a las propuestas por las reglamentaciones vigentes sobre evaluación de los aprendizajes?	promoción. Describir en los discursos la tensión entre el tipo de <i>evaluación tradicional</i> y <i>formativa</i> reconociendo su vinculación con el <i>examen</i> y el <i>monitoreo</i> respectivamente. Identificar los diferentes modos del ejercicio del poder presentes en las prácticas cotidianas de docentes, alumnos, padres, directivos y supervisor.	<i>disciplinarias y de gubernamentalidad.</i> En las prácticas evaluativas de los docentes, el reemplazo de la <i>evaluación tradicional</i> por la <i>evaluación formativa</i>, permite la introducción del modelo del <i>monitoreo</i> en tensión con el <i>examen</i>, generando la presencia de ambas formas de ejercicio de poder (<i>disciplinamiento y gubernamentalidad</i>).	Compara y clasifica a los alumnos por su conocimiento Direcciona proceso de aprendizaje del alumno Mostrar socialmente los resultados, anticipan éxito futuro Reconocimiento de DD a la educación efectivo Establecer una escala entre los alumnos Incorporar a todos los alumnos al proceso de aprendizaje sin diferencias Mejores/relegados, justificación de jerarquía social. Todos deben aprender los mismo Controlar y clasificar/	2) Función ET Comparación/Clasif EF Regula el aprendizaje 3) Efecto Social. ET Abanderado EF Derecho 4) Finalidad ET Jerarquía EF Inclusión 5)Supuesto ET Selección EF Igualación 6) Practica docente ET Sanciona	

<i>Concertación, control y política del establecimiento</i> <i>Sistema de selección y orientación</i> <i>Exigencias del gobierno escolar</i> Disciplinamiento (Control, sanción, examen) Examen: Resultados Clasificación, Jerarquización, Selección Gubernamentalidad <i>Monitoreo</i> Seguimiento personal Atención a posibilidades Control por los resultados Coach/ entrenador	conflictos vinculados a la evaluación de los aprendizajes?		comprensión vinculada al examen y al modo de ejercicio del poder disciplinario. Los niños reflexionan sobre la evaluación de sus aprendizajes priorizando la necesidad de normas y la explicitación de criterios, aspectos propios del ejercicio disciplinario.	Objeción/ Aprobación Escolaridad de los padres/ Escolaridad de los niños Competencia/ pasividad Compromiso/ Falta de compromiso Subordinación/ Afirmación de sí mismas Compañerismo/ crítica Soledad Control/ Acompañamiento, conducción por reflexión Dilemas 2: Elección de abanderado	Opinión de los padres sobre docentes Diferencias en la experiencia escolar entre padres y niños Opinión de los padres sobre los grupos de niños Opinión de los padres sobre otros padres Rechazo docente a las decisiones de gobierno Relación de docentes con otros docentes positiva o negativa Relación de directivos y supervisora con docentes Jerarquización/ compañerismo	Padres Niños Encuentros etnográficos

				Dilema 4: Trampa en las pruebas Dilema 5: Realidad socioeconómica y flexibilidad de pautas escolares	Aprendizajes/ notas Realidad socioeconómica diferente y atención a la diferencia	
Disciplinamiento (Control, sanción, examen) Examen: Resultados Clasificación, Jerarquización, Selección	Capítulo Siete ¿Cómo se reconfiguran las prácticas docentes a partir de las formas de evaluación propuestas? ¿Cómo los cambios en evaluación modifican el modo de comprensión de	Identificar nuevas formas de actuación docente respecto a la evaluación y los modos de comprensión de su trabajo, en el marco de las regulaciones vigentes sobre evaluación escolar.	El modo de subjetivación de los docentes cambia atendiendo a los requerimientos del monitoreo como modo de evaluación propio de una relación de poder gubernamental.	Control de conocimiento Seguimiento basado en observación permanente Establecer una escala entre los alumnos Incorporar a todos los alumnos al proceso de aprendizaje sin diferencias Controla aprendizajes Aprendizaje diferenciado acompañe Compromiso/ desidia de la familia comunicación permanente/acompañan ¿Cómo la nota refleja el aprendizaje? discrepancias	1) ET Cómo evalúa EF Cómo evalúa 2)ET Finalidad Jerarquía EF Finalidad Inclusión 4) ET Práctica docente sanciona EF Práctica docente, acompaña Conflicto comunicación/involucran Compromiso Conflicto asignación de notas/ aprendizaje proceso	Docentes Directivos Supervisora
Gubernamentalidad Intervención mínima, cuenta con la libertad del otro Docentes acompañe, involucra, anima, convence Monitoreo Seguimiento personal Atención a						

posibilidades individuales Control por los resultados	los docentes sobre su tarea y sobre sí mismos?			Compañerismo/ crítica Soledad Subordinación. Pérdida de autonomía/ Profesionalización. Afirmación de si mismas Profesionalismo efectividad en desempeño/ Vaguedad de resultados	Relación de docentes con otros docentes positiva o negativa Rechazo decisiones de Gobierno Frente a otros organismos	

ANEXO B: NORMATIVA



Consejo Federal de Educación

Resolución CFE N° 174/12

Buenos Aires, 13 de junio de 2012

VISTO La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución CFE N° 154/11, y

CONSIDERANDO:

Que el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional asigna al MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL y a las autoridades jurisdiccionales competentes, la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social.

Que la Resolución CFE N° 134/11 aprobó diversas estrategias, entre otras, aquellas tendientes a mejorar las trayectorias escolares en los distintos niveles del sistema.

Que es decisión de este Consejo Federal profundizar en políticas de calidad, estableciendo pautas que aseguren el derecho a la educación, favoreciendo el ingreso, tránsito y egreso de los alumnos, de los niveles inicial, primario y modalidades.

Que el documento que se presenta a este cuerpo para su aprobación, incorpora los aportes de distintas jurisdicciones.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de los integrantes del Consejo Federal, a excepción de la provincia de La Rioja, por ausencia de su representante.

Por ello,

LA XLIII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º. Aprobar el documento: "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación", que como Anexo I, forma parte de la presente resolución.

ARTÍCULO 2º.- Regístrese, comuníquese, notifíquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

Fdo: Prof. Alberto Sileoni – Ministro de Educación

Dr. Daniel Belinche – Secretario General del Consejo Federal de Educación



Consejo Federal de Educación

“Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”

1. La obligación de hacer efectiva la garantía al derecho de la educación para todos los niños, niñas y jóvenes establecidas en las leyes educativas vigentes, ha llevado al Ministerio de Educación Nacional y a los Ministerios Jurisdiccionales a desarrollar políticas que fortalezcan los procesos pedagógicos, institucionales, y socioeducativos. En este sentido se subraya el imperativo por mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad.
2. La desigualdad social se expresa de manera negativa en el sistema educativo: las trayectorias escolares de los estudiantes, en general las de los sectores más necesitados, se ven reiteradamente obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes y múltiples repitencias.
3. Sin desconocer la incidencia que las condiciones socio-económicas de las familias, el nivel educativo alcanzado por los padres y otros factores extraescolares, tiene sobre la escolaridad en los últimos años, las investigaciones también vinculan fuertemente las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se presta particular atención a los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta escolar de manera de otorgarle posibilidades concretas de ofrecer una enseñanza de calidad a todos los alumnos y alumnas.
4. De este modo, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.
5. En concordancia con estas perspectivas, se ha desplegado en los últimos años un conjunto de políticas pedagógicas que proponen la modificación de tales rasgos. Dentro de las mismas, las políticas de enseñanza adquieren un lugar protagónico. Repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela se vuelve indispensable para mejorar los desempeños de todos los alumnos y las alumnas quienes tienen derecho a transitar una escuela que sea significativa y relevante para cada uno de ellos. En este marco, se hace necesario que la asignación de recursos materiales y financieros responda al fortalecimiento de las políticas de enseñanza de manera que las mismas puedan expresarse en propuestas efectivas, definidas y pertinentes.



Consejo Federal de Educación

6. Por otra parte y entendiendo que estas propuestas requieren de un desarrollo sostenido y de mediano plazo, las jurisdicciones han elaborado respuestas socio pedagógicas que contemplan la situación actual y urgente de los y las estudiantes, con trayectorias escolares discontinuas y/o incompletas. De esta manera se llevan adelante proyectos de reingreso, abordaje de la repitencia y la (sobre)edad¹ con resultados alentadores, basados generalmente en la reorganización del agrupamiento escolar, una planificada y renovada propuesta de enseñanza y una práctica educativa que confía en las posibilidades de aprender de todos los alumnos y alumnas.
7. Sin perder de vista estas propuestas, complementariamente, se vuelve relevante modificar aquellas regulaciones que puedan obstaculizar de manera sustancial las trayectorias escolares y la capacidad pedagógica del sistema educativo.
8. Las pautas que se desarrollan en este documento refieren a nivel inicial, primario y modalidades. Toda vez que las consideraciones referidas a los estudiantes de nivel secundario han sido tratadas en la resolución CFE 103/10, sólo se especifican en este anexo aquellas cuestiones que hacen a la articulación del nivel primario con el nivel secundario.

Pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares “reales”² de niños, niñas adolescentes y jóvenes, en el nivel inicial y primario.

9. El Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios Jurisdiccionales promoverán las modificaciones organizativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y del trabajo docente que permitan que todas y todos los estudiantes accedan a los aprendizajes escolares.
10. En el modelo escolar actual, la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un aspecto central a la hora de sostener las trayectorias escolares de las y los estudiantes. En tal sentido los gobiernos educativos adoptarán medidas de seguimiento de la asistencia de los estudiantes en articulación con mesas intersectoriales e interinstitucionales locales (escuelas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, etc.)
11. Para los casos de inasistencias reiteradas de los estudiantes, sean éstas continuas o discontinuas, se deberán activar de manera inmediata los procedimientos para conocer sus causas y desarrollar las estrategias necesarias para re-establecer la continuidad y recuperar los saberes pertinentes. Asimismo, los Gobiernos educativos instruirán a las escuelas para que organicen las tareas de apoyo que los estudiantes requieran para continuar con su escolaridad, con la participación de las modalidades del sistema educativo, en los casos que fuere necesario y pertinente.

¹ Se adopta esta escritura para dar cuenta de que el concepto se vincula expresamente con una organización escolar que hace corresponder a cada edad un grado escolar.

² A los fines de este documento se entienden como trayectorias reales los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los niños y niñas transitan su escolarización por oposición a las trayectorias teóricas, únicas y homogéneas.



Consejo Federal de Educación

Nivel Inicial

12. El ingreso de un niño o niña a una sala del nivel, correspondiente a su edad cronológica, a los efectos de asegurar su escolarización, deberá cumplimentarse aun cuando ya esté transcurriendo el ciclo lectivo.
13. Si durante el ciclo lectivo, por razones familiares o de salud, los niños/as de la sala de cinco años necesitaran trasladarse dentro de una misma jurisdicción o entre jurisdicciones, se deberá garantizar su asistencia en instituciones del nivel inicial de acuerdo a su edad cronológica y en la sala o sección equivalente.
14. La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello.
15. La trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la del nivel inicial, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común. Por lo tanto cuando la trayectoria escolar de un niño o una niña con discapacidad requiera de la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar, las autoridades del nivel inicial y de la educación especial serán corresponsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo -intra e interinstitucionales- necesarios para la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto.
16. Las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el nivel inicial y el nivel primario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños y niñas. Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar.
17. Asimismo, las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje del nivel inicial a la escuela primaria. Se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel inicial pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen la utilización de un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles. Las jurisdicciones se comprometen a poner en vigencia esta documentación como plazo máximo en el año 2013.



Consejo Federal de Educación

Nivel primario

18. El requisito de obligatoriedad de la sala de 5 del nivel inicial no debe ser impedimento para que los niños y niñas que no hayan accedido a ese nivel educativo, ingresen a la escuela primaria a la edad que la ley de Educación Nacional establece.
19. En virtud de evitar situaciones que vulneren el derecho a la educación de niños y niñas se hace necesario precisar el alcance del anexo 1 A de la resolución CFE 18/07. En tal sentido se estipula que la autoridad competente y de aplicación para eximir a los niños de la presentación del certificado de cursado del nivel inicial que la resolución refiere, será la dirección de la escuela primaria la que deberá indefectiblemente inscribirlo.
20. En el marco de las políticas de inclusión, los y las estudiantes tienen el derecho inalienable a la educación obligatoria. Por tanto, el Ministerio de Educación de la Nación y las Jurisdicciones en todos los casos de ingreso tardío o reingreso al nivel primario, se comprometen a generar los dispositivos pedagógicos y normativos para que niños y niñas logren en el menor tiempo posible, incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiera. Par ello será menester realizar evaluaciones de los aprendizajes previos que los mismos portan en relación con aquellos prioritarios para el grado en el que han de incluirse.
21. Las jurisdicciones promoverán planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intra-ciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares.
22. En el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial, el cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo, y las decisiones políticas que el estado nacional y los estados provinciales han tomado para promover la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto se reformularán los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado. Estas modificaciones normativas se podrán implementar de manera gradual a partir del año 2013, hasta alcanzar en el año 2016 a todas las escuelas de nivel primario del país.
23. En función de lo expuesto en el punto anterior, las jurisdicciones promoverán que los docentes designados en primer grado asuman la continuidad en el segundo, previa evaluación del equipo directivo.
24. Tal como lo vienen realizando algunas jurisdicciones, se alienta la implementación del régimen de promoción acompañada, mediante estrategias



Consejo Federal de Educación

tales como: fortalecimiento de la enseñanza en el segundo ciclo, apoyo pedagógico a los niños y niñas en aquellas instituciones que cuentan con perfiles como maestras/os de apoyo, comunitarios o de recuperación; materiales de trabajo contextualizados, tareas de apoyo en otras instituciones de la comunidad o redes sociales y atención desde los programas específicos de repitencia y (sobre)edad, entre otras.

25. Por tanto para fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, las jurisdicciones implementarán un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior.
26. Los gobiernos educativos generarán los dispositivos necesarios para que los supervisores, directores y equipos docentes puedan analizar las condiciones institucionales de enseñanza, las estrategias a poner en juego y con ellas los regímenes de promoción. Se trata de que estos equipos, como sujetos de decisión, puedan hacer efectivo el cambio de la regulación desde una discusión profunda sobre los modos de comprender los procesos de adquisición de aprendizajes; haciendo claros, explícitos y compartidos los criterios de evaluación de manera de que las modificaciones propuestas efectivamente redunden en un mejoramiento de la calidad de la experiencia escolar de todos los estudiantes.
27. Tal como lo establece la Resolución CFE 103/10, los niños y niñas que certifiquen el nivel primario deben ser, hasta los 18 años, matriculados en algunas de las alternativas institucionales del nivel secundario común.
28. Las niñas y los niños con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresarán y cursarán en una escuela secundaria común; con el asesoramiento, aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran. Los/as estudiantes que, aun teniendo terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirán a escuelas o centros de educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas con estudiantes de la misma franja etárea.
29. Los alumnos y alumnas que por cuestiones familiares se trasladen periódicamente de localidad dentro de una misma jurisdicción o bien entre jurisdicciones (trabajos transitorios de sus familias, tales como organismos del Estado niños y niñas que viven en circos y parques, trabajadores rurales, entre otros) deberán ver garantizada su asistencia y continuidad de los estudios en cualquier parte del territorio nacional. Contarán con un pase abierto desde la escuela de origen para poder facilitar su traslado en cualquier momento del año.
30. Los gobiernos educativos a través de sus instituciones reconocerán dos tipos de



Consejo Federal de Educación

documentación: el boletín de la escuela de origen que acompañará a los alumnos a todas las instituciones que transite y un informe pedagógico que incluirá el detalle de los contenidos enseñados en cada una de ellas (elaborado por el o los docentes responsables y avalado por la dirección de la escuela). Las familias presentarán esta documentación en la escuela que, en su lugar de residencia transitoria eligieran, quedando una copia de las mismas en cada institución que recibiera al estudiante.

31. La escuela en la que estos estudiantes estén inscriptos en el último mes del año (sea la de origen u otra) será la responsable de acreditar el año lectivo teniendo en cuenta el conjunto de calificaciones que cada institución escolar ha realizado a lo largo del año sobre el mismo boletín. Los gobiernos educativos serán responsables de asegurar la escolaridad de estos niños en el grado de referencia y proponer los apoyos pedagógicos necesarios en los casos pertinentes. A los fines de un mejor seguimiento se conformará un registro interprovincial que incluirá los datos de los alumnos y alumnas que se trasladen en un plazo no mayor a dos años.
32. Las posibilidades de pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y el nivel primario serán abiertas y flexibles, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la educación común. El nivel primario y la modalidad de educación especial serán co-responsables de asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes.
33. Las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por tanto el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia. Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes.
34. Los niños o niñas que requieran de internación clínica en el último trimestre del año y no puedan, por su estado clínico, ser evaluados, podrán promocionar el grado a partir de la ponderación del desempeño académico obtenido a lo largo del ciclo lectivo. Se propiciarán todas las estrategias necesarias para que los vínculos entre los niños y su escuela se sostenga mientras perdure la enfermedad y el tratamiento. En estos casos, las escuelas hospitalarias y domiciliarias como así también los servicios domiciliarios y hospitalarios serán responsables de registrar la asistencia, calificar y promover a los alumnos.
35. Las jurisdicciones arbitrarán las medidas pedagógicas e institucionales necesarias para implementar y alentar procesos de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los y las estudiantes.



Consejo Federal de Educación

36. Las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. En un plazo no mayor a dos años se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel primario pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles.
37. Las presentes medidas se arbitrarán en todo el país, independientemente del espacio de localización de la escuela y su modelo de organización, de modo de garantizar la igualdad de oportunidades para niños y niñas que habiten los diversos territorios
38. Las jurisdicciones se comprometen a realizar durante el año 2012, las modificaciones normativas y reglamentarias que sean necesarias para dar cumplimiento a esta resolución.
39. Las jurisdicciones que aún no hubieran implementado estas modificaciones, lo harán de manera gradual y progresiva a partir del año 2013.
40. El Ministerio de Educación de la Nación brindará asistencia técnica y financiera.

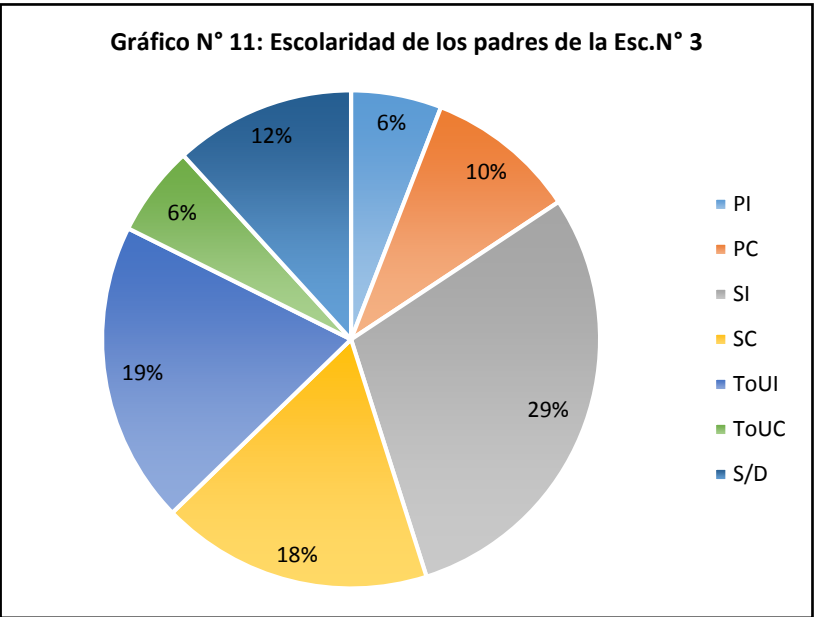
ANEXO C: CUADROS DE DATOS DE LAS FAMILIA

Características de la Esc. N° 3

Se relevó la información de los registros de 7mo. A y 7mo. B
A continuación presentamos los cuadros y gráficos correspondientes

Cuadro N° 11 Escolaridad de los padres de la Esc. N° 3

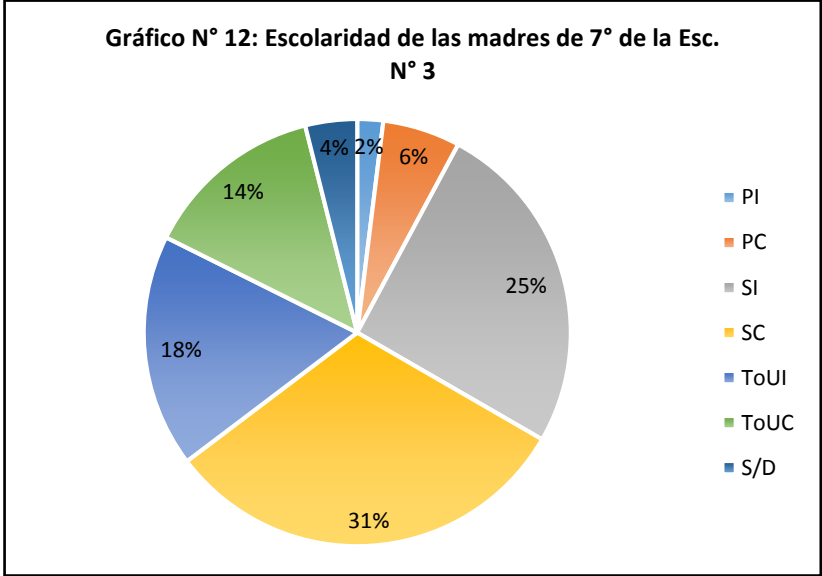
Escolaridad	Cantidad
PI	3
PC	5
SI	15
SC	9
ToUI	10
ToUC	3
S/D	6
Total	51



Fuente: elaboración propia de los datos de los registros

Cuadro N°12 Escolaridad de las madres de la Esc. N° 3

Escolaridad	Cantidad
PI	1
PC	3
SI	13
SC	16
ToUI	9
ToUC	7
S/D	2
Total	51

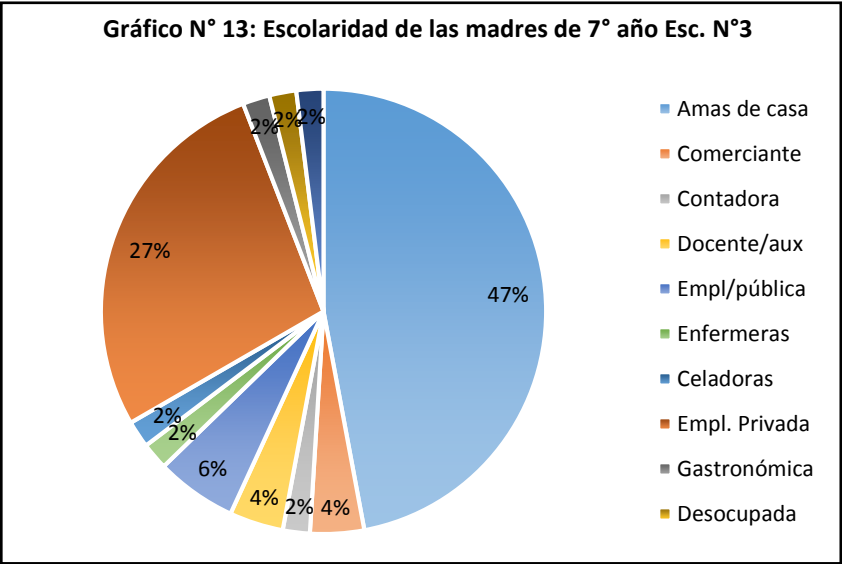


Fuente: elaboración propia de los datos de los registros

Cuadro N°13 Ocupación de las madres de la Esc. N° 3

Ocupación	Cantidad
Amas de casa	24
Comerciante	2
Contadora	1
Docente/aux	2
Empl/pública	3
Enfermeras	1
Celadoras	1
Empl. Privada	14
Gastronómica	1
Desocupada	1
S/D	1
Total	51

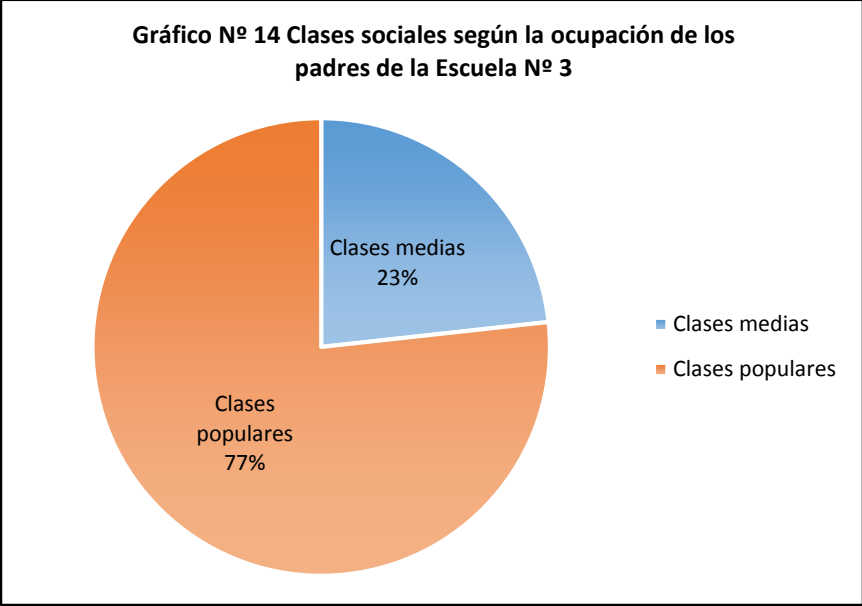
Fuente: elaboración de
datos de los Registros



Cuadro N° 14: Ocupación de los padres de la Esc. N° 3

Ocupaciones	Cantidad
Clases medias	
Comerciantes	3
Contador	1
Emp.Públicos	2
Enfermero	1
MaestroMayC	1
Peq. Empres	1
Técnicos	1
Subtotal	10
Clases populares	
Albañil	4
Chofer	3
Changarin	1
Empl.Privados	17
Independiente	2
Metalúrgico	3
Pintor	1
Seguridad	1
Vendedor	1
Subtotal	33
Desocupado	3
Jubilado	1
S/D	4
Total	51

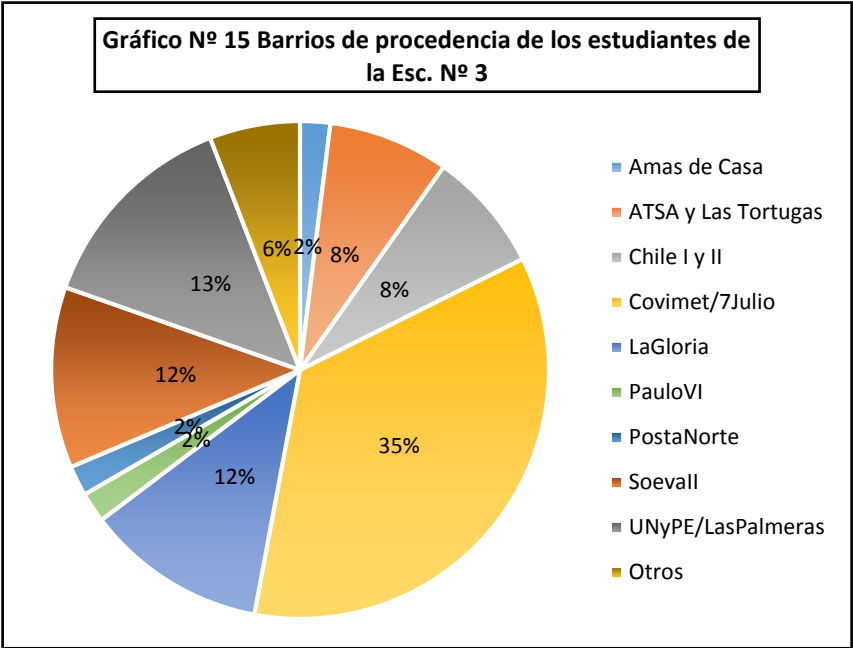
Clases sociales	Cantidad
Clases medias	10
Clases populares	33



Fuente: elaboración propia de
los datos de los registros

Cuadro Nº 15 Barrios de procedencia de los estudiantes de 7mo. Escuela Primaria Nº 3

Amas de Casa	1
ATSA y Las Tortugas	4
Chile I y II	4
Covimet/7Julio	18
LaGloria	6
PauloVI	1
PostaNorte	1
Soevall	6
UNyPE/LasPalmas	7
Otros	3
Total	51



Fuente: elaboración propia de los datos de los registros

1

ANEXO D: NOTAS DE CAMPO

Notas de Campo relevadas entre octubre y diciembre de 2017

La institución

La escuela elegida fue creada durante la última Dictadura Militar para atender las demandas de sus familias del barrio en el que está emplazada. Tiene un edificio bien cuidado, aunque se puede advertir su antigüedad; cuenta con un tinglado que cubre la mayor parte del patio. Se ingresa por una galería central, desde ellas se ingresa a cada una de las aulas. Además, estas poseen ventanas y otra puerta al patio. Cuenta con una sala de informática bien equipada. La institución tiene 14 secciones de Nivel Primario y dos salas de Nivel Inicial. El personal lo constituyen la directora, la vicedirectora, 15 docentes y los maestros especiales de Inglés, Informática, Música, Educación Física y Ed. Plástica junto a 6 celadores

Si bien visité antes la escuela y pedí autorización para realizar el Trabajo de Campo de la tesis como parte del Proyecto de Investigación Dinámicas Escolares Complejas que dirige la Dra. Magdalena Tosoni (Fac. de Educación UNCuyo) a partir del mes de setiembre, recién comencé en octubre con las visitas

12 de octubre

Ese día pude leer el PEI, y resumo lo que encontré, posteriormente fotocopie algunos acuerdos.

- En la carpeta del PEI encontramos una serie de folios con distintos documentos. En uno están los objetivos generales y los específicos de la institución. Los generales hacen referencia a los de la LNE 26.206 y también (parecen redactados en alguna jornada recientemente). Escribo las notas que tomé en mi cuaderno, con aquello relevante en torno a la evaluación:

Mejorar la Calidad educativa, acceso a un conjunto de capacidades que les permitan la participación plena y acorde en la vida familiar, escolar y comunitaria.

Para ello pretenden

Desarrollar la comprensión lectora,

El uso de conceptos y teoría para entender y explicar algún aspecto de la realidad.

Resolución de situaciones complejas

Autorregulación del proceso de aprendizaje y la participación

Trabajos con fines compartidos.

Los objetivos específicos son:

Garantizar el acceso, permanencia y egreso respetando las trayectorias escolares reales de cada uno

Desarrollar capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje

Brindar herramientas p que el alumno pueda desempeñarse exitosamente como ciudadano

Fomentar valores t crear buenos hábitos para mejorar la convivencia.

Visión: consiste en promover una educación de calidad fundada en un proyecto público, pluralista, basado en la cultura del trabajo que construye ciudadanos permite el acceso de toda la población a mejore niveles, promueve la inclusión y la movilidad social a partir del esfuerzo y el conocimiento

Misión: Formar un niño integro, competente y creativo

Lema: nuestra escuela forma niños con valores y conocimientos en una cultura basada en el esfuerzo.

En el Ideario 2016, se lee respecto de la evaluación:

Revalorizar la evaluación como herramienta de construcción y mejora que apunta a la calidad. Del error se aprende.

Perfil del docente, profesional mediador en trayectorias escolares exitosas.

También se refería al perfil del egresado.

Había un FODA que tenía como

** Fortalezas la organización, la vinculación con los padres, la enseñanza aprendizaje y el trabajo docente,*

**Oportunidades los procesos de enseñanza aprendizaje*

**Amenazas era la zona urbano marginal en que se encuentra la escuela*

**Debilidades la escasa cultura del esfuerzo, la carencia de docente MATE para 2º Ciclo.*

Respecto de la evaluación a parece una hojita con precisiones que son resultado de un acuerdo institucional de comienzos de 2016, cuando desde la DGE se propuso trabajar en orden, asistencia y evaluación:

- 10) Los contenidos a tener en cuenta a evaluar, los saberes que se evalúan deben ser claramente explicados a los alumnos y a los padres.

- 11) Los estudiantes deben haber practicado con un tipo de instrumento similar durante el proceso.
- 12) Los estudiantes deben conocer cuando, qué y cómo se los evaluará y con qué criterios se hará la corrección.
- 13) La devolución debe ser rápida y saber los criterios con los que fueron evaluados.
- 14) Del error se aprende, corrección diaria de tareas
- 15) Las evaluaciones integradoras pueden ser de distinto tipo, escritas, orales, práctica, con coherencia con lo enseñado.
- 16) La Calificación numérica es de 1 a 10
- 17) Se promedia con el promedio del 3º trimestre.
- 18) Evaluación integradora global final.

Encontré fotocopias del Sistema de emergencia 635/14 y de la Reglamentación de Organización interna del patio y del recreo.

También estaba consignada la matrícula de 2015: 345 alumnos, y 358 alumnos en 2016. En 2016 repitieron 10 niños, hay 28 con sobre edad, y 2 alumnos indocumentado. Hay docente Mate para 1º ciclo no para segundo. Hay un laboratorio de Ciencias y otro de Informática.

Hay otra fotocopia con los objetivos generales de la institución, en los que se consigna una dimensión pedagógica currícula, una de comunicación y otra administrativa. El objetivo es fortalecer las Trayectorias escolares de los alumnos. Se hace referencia a las llamadas familias abandonicas. También se señala los núcleos de Aceleración y Terminalidad.

En febrero de 2017 se acuerda metas vinculadas al análisis del programa Mendoza Evalúa. Se hace referencia a los pilares de la política educativa Asistencia, convivencia y evaluación y a acuerdos institucionales por área.

Existe un reglamento de Convivencia que asigna deberes y derechos de directivos, docentes, alumnos y padres. (LEN 26206 y Ley Provincial N° 6970/02)

Metodología, se establece una planificación trimestral y otra periódica de 20 días hábiles. También encontramos un cuadro de la Resolución 0681/12 sobre evaluación

Proyectos que encontramos

- 1- Programas radiales con niños propuesto por la Fac. de Educación
- 2- Proyecto de educación en la igualdad

- 3- Educación sexual
- 4- Plan de emergencia
- 5- Recuperación
- 6- Mejora de las trayectorias escolares
- 7- Programa de apoyo solidario realizado por 4 docente del IMEI
- 8- Proyecto de aceleración
- 9- Proyecto de Lectura
- 10- Estrategias de aprendizajes

Encontré también, el Acuerdo institucional de 2016, centrado en la Asistencia, la Evaluación y la convivencia.

Respecto de la evaluación: una escuela que evalúa es una escuela que aprende, No hay inclusión sin calidad, la verdadera inclusión consiste en que los niños aprendan en la escuela.

- Cuando comento con la directora el tema Evaluación y que quería hacer entrevistas, me dice que siempre la evaluación es muy subjetiva, no da explicaciones
- Ese día también por intermedio de la directora hablo con la docente a cargo de 7 B, del área de Lengua y Ciencias Sociales. Cuando le comento que estoy trabajando sobre evaluación señaló que era un tema *espinoso, que en cada escuela es distinto y no hay control, ella lo ve con su hija. No hay criterios compartidos*. Se refirió a sí misma como *muy estructurada, por eso presenta pruebas antes a dirección, en otras escuelas no lo hacen ni con las integradoras*. Comenta que ella avisa de las pruebas, las hace firmar con los padres, se queja de que algunos padres no se comprometen, no saben que notas tiene el chico. Cuando refiero a que me interesa conocer sobre los conflictos que se suscitan en la evaluación, señala que no tiene conflictos con los chicos. Acuerdo con ella realizar la entrevista el viernes 20 de octubre.

13 de octubre:

Hablo con la docente de 7º A, del área de Lengua y Ciencias Sociales, le comento que quiero entrevistarla por el tema de evaluación y me comenta que el tema de los abanderados es difícil por las expectativas de los padres, que ella no mira la libreta en 7º para no condicionarse. Señala que hay diversidad de padres. Habla de los *señores* que

hacen resoluciones en los escritorios. Que el Operativo Aprender no tiene en cuenta la realidad de las diferencias. En integración reconoce que el docente está solo, confunde acompañante terapéutico con docente de apoyo, docente integradora. Señala que los docentes no están preparados, no sabemos qué hacer afirma. Acuerdo una reunión para el viernes 20 por la mañana.

También acuerdo con la directora y vice para entrevistarlas el miércoles 25, la Directora hace referencia a que es difícil el tema de evaluación, hay acuerdos, pero cuesta. *Llevo 30 años. La evaluación es subjetiva.* Comentó categóricamente. Me sugiere que entreviste a la docente Mate.

Tanto la docente como la directora fueron muy amables, muy sinceras en hablar.

20 de octubre:

Llego a las 9hs. a la escuela para hacer la entrevista, pero no puedo hablar con la docente de 7° A porque está en clase, faltó la docente de música. Espero en la dirección y observo que llegó una mamá que pide un certificado con el promedio para llevar a una escuela secundaria, ya que ella tiene *contactos* y podrá inscribir a su hija que quedó sin banco asignado.

Hablo con la Secretaria, me comenta que algunos alumnos de 7° todavía no tienen banco en la secundaria, y que el problema lo tiene la escuela, en lugar, de las escuelas secundarias. Me comenta que muchos alumnos que eligen las escuelas dependientes de la UNCuyo y otros las ‘técnicas de Maipú’. Que los padres no quieren que vayan a la escuela secundaria del barrio porque ven lo que ocurre afuera.

Converso con la docente de informática, tiene además de las horas frente a alumnos unas para ayudar en dirección. Comenta que tienen una sala de informática bien equipada, pero con problemas con el servidor.

Observo que las maestras llevan guardapolvo blanco en su gran mayoría.

Realizo la entrevista a la docente de 7° A. Veo que tiene mucho para corregir, pero me atiende amablemente. No trabaja doble turno, comenta, porque *es mucho, es muy agotador*. Se quejó de la actividad realizada por la supervisora de música porque se demoraron en el evento y llegaron tarde a la escuela, el día anterior. También se queja de la DGE por los dichos de que los docentes se comen la merienda de los chicos. Cuando se refiere a las

autoridades escolares habla de '*ellos*', de '*los de arriba*'. Señaló que las docentes usan el guardapolvo blanco (hay un acuerdo), porque los otros los usan también en la verdulería. Advierto su experiencia y seguridad. Se refirió al profesionalismo y la responsabilidad. También señala que muchas veces llegan a 6º año y antes sólo vieron efemérides y no Cs. Sociales. También comenta que los padres de alumnos de otros años le dicen que salen bien preparados porque pueden completar el cuadernillo que le dan en el secundario. También critica a las estudiantes que hacen las prácticas por el vocabulario y la vestimenta, me pide que cuidemos eso.

Hablo con la docente de Inglés, ella como se queda de la mañana a la tarde cuida que los padres vengan a llevar a todos los chicos.

Realizo la entrevista a la docente de 7º B,

Luego, antes de irme, hablo con la Vice directora. Cuando le comento que estaba entrevistando sobre evaluación, refiere a lo que había hecho para que en un 2º grado los chicos armaran mejores oraciones. Ella piensa que la docente no tenía claro como orientar a los chicos para que sus oraciones fueran mejores. Señala la necesidad de orientar a los docentes. Se quejó que hayan sacado el programa Mendoza lee y escribe, que lo sacaron de un plumazo y que servía. Se quejó de que el gobierno cambia todo y no revisa lo bueno. Señaló que no estaba de acuerdo con que a algunas reuniones fueran sólo los directivos y no los vicedirectores. Dice que nunca vio una comunidad así, que tienen todo tipo de problemas

También hablé con la profesora de Matemáticas de 7º, señala que la evaluación es subjetiva, que los chicos tienen dificultades. Quedamos en que realizaré la entrevista el jueves próximo.

25 de octubre

Realizo la entrevista a la directora, la vice directora está ocupada y no puede participar. Quedo en reunirme con ella la semana que viene. La entrevista la realizo, pero hay interrupciones por distintas demandas a la directora. Le pido autorización para estar en la escuela el día del Operativo Aprender.

26 de octubre

Coordino con la Prof. de Plástica realizar la entrevista el martes, ella tiene el horario corrido pero puede darme 20 minutos, es joven y muy dispuesta.

Me reúno con la Prof. de Matemáticas, charlamos antes de la entrevista. Me pareció bueno intercambiar sin grabar para lograr más confianza. Llevaba una lista de temas para la entrevista propiamente dicha. Antes de la entrevista me contó que sus hijas habían ido a colegios de la Universidad, que mostró tenerlos como modelo. Señaló que tienen poco contacto con las maestras de la mañana. También me mostró las planillas que lleva con mucha precisión. Enseña para que los chicos alcancen el nivel que necesitan para la secundaria. Señaló que una de sus hijas estudia Historia, y ponía como modelo la forma de evaluación universitaria. Sus hijas fueron a la esa escuela, y salieron bien preparadas. No puedo terminar la entrevista porque toca el timbre del recreo, quedamos terminar el lunes próximo.

27 de octubre

Realizo la entrevista a la profesora de Música tiene mucha antigüedad en la escuela, se nota su capacidad de organización, refiere a que participaron de una muestra en el Teatro Plaza de Godoy Cruz, que repetirán lo preparado en la Fiesta de la tradición que están organizando con la prof. de Ed. Física y la docente Mate para el 10 de noviembre con toda la escuela.

Converso con Nancy la secretaria que me señala que la recategorización de la escuela como urbano marginal la tramitó Liliana Pujol que no siempre fue así, con un tono de tristeza, era porque los chicos no eran del barrio sino de *allá*. Ella lleva 22 años en la escuela y vive cerca.

30 de octubre

Voy a la escuela pero la docente de Matemática no podía atenderme, por lo que no pudimos terminar la entrevista.

31 de octubre

Realizo la entrevista a la prof. de Plástica, es muy poco el tiempo que lleva en la escuela, pero está contenta de que después del reemplazo que hizo de un mes, en junio, la volvieran a llamar, la docente había renunciado y el cargo estaba vacante.

6 de noviembre

Voy a la escuela para pedir autorización para entrevistar a los padres por el operativo aprender en la puerta de la escuela. La directora comenta que había estado explicando en 6° año cómo iba a ser la evaluación. Los chicos estaban preocupados por la nota, ella les aclaró que no tenía nota, y que podían consultar la página del Ministerio donde había algunos ejemplos.

No estaba en conocimiento de lo que planteaba el sindicato. Comentó que intercambian con docentes de una escuela cercana. Ella había tenido una capacitación en la escuela Patricias Mendocinas, donde les *bajaron* como tenían que actuar.

Me autorizó a hacer algunas entrevistas, aunque dijo que los padres estaban siempre apurados. Le comento que me gustaría hacer una encuesta a los chicos, pero no el día del examen, le parece bien.

No se la veía muy preocupada por el Operativo Aprender

7 de noviembre día del Operativo Aprender

El día estaba lluvioso, por la mañana, pero me quedo en la puerta. Logro entrevistar a algunas mamás, no hay mucho conocimiento sobre la evaluación, tienen información que da la TV. Los hijos han comentado un poco, algunos vienen con temor. Para las madres en general es bueno que tomen estas evaluaciones, advierto que quieren saber cómo están posicionados sus hijos. Por la mañana se realiza el acto del día del Celador. Es muy importante, porque han preparado regalos, torta. Converso con una de las celadoras, está estudiando en un terciario. También, hay una docente, no es secretaria, parece con cambio de funciones, y hace observaciones a las docentes. Les comento a la docente de 6° lo del buzón me dice que lo haga el jueves próximo.

Si bien los chicos de 6° están rindiendo, el eje de atención es el festejo por el día del celador. Durante el acto se les hacen los obsequios, se valora su función. Bailaron los chicos de sala de 4 y 5 Es bastante emotivo.

Al medio día, terminan las evaluaciones y las docentes que son de otra escuela llevan las pruebas para que queden en la caja de la escuela. Deben entregarla en mano a la directora,

que las coloca en una caja que sella. Los comentarios que hacen las docentes es que no fueron muy complejas, que los chicos las contestaron rápido, una de ellas sospecha que no le habían dado el tiempo suficiente.

Coordino con la docente MATE en un encuentro para el jueves próximo temprano.

10 de noviembre

Realizo la entrevista a la docente Mate, que me da mucho tiempo. Es muy valiosa su experiencia como docente, también se ha preparado para rendir para la jerarquía directiva. Es una persona muy preparada, se nota en la precisión con la que usa términos referidos a la alfabetización, su hijo tenía problemas de aprendizaje, eso le ayudó también a comprender a otros niños.

Coordino con la docente de Matemática del turno mañana para entrevistarla el próximo martes en la mañana.

Realizo la encuesta sobre el operativo aprender, los chicos contestaron rápidamente. Les pedí que las colocaran en un buzón para que quedaran todas sin distinción de turnos.

También, confirmé un encuentro para trabajar con los chicos de 7° sobre evaluación para el lunes

Por la tarde me acerco al festival que han organizado. Está todo muy bien preparado. Están a acto las docente Mate y la profe de Ed. Física. Participan todos los chicos de la escuela, algunos con Ed. Física otros grupos con lo que prepararon con la seño de Música. Los más chicos tienen disfraces. Los papás se han organizado para vender comida y bebidas, también hay una rifa. Se vive un clima de fiesta. Hay muchas familias, ya que salen todos los chicos. Todo el personal de la escuela está presente, se advierte que es el evento anual de la escuela.

13 de noviembre.

Este día tengo el encuentro con los alumnos del 7° de la mañana, son 17 alumnos, faltaron 7. Tengo el encuentro con los chicos, trabajan muy bien, puedo grabar las conclusiones. No tenemos mucho tiempo para la puesta en común, la hora de clase es de 60 minutos más o menos. Les gustaron los cartelitos con los nombres. Acuerdo con la docente el día para

encontrarme con los padres, el jueves 30 de noviembre. Le acercaré una nota para que los chicos la lleven a la casa unos días antes.

Por la tarde me acerco a la escuela y converso con la docente de matemática del 7° del turno tarde, combino para entrevistarla el jueves 23 a las 15hs. También haré la encuesta a los chicos de 6° sobre el operativo aprender. Confirmo con la señora de Lengua el encuentro con los niños para el miércoles 15.

15 de noviembre

Tengo el encuentro con los chicos de 7° de la tarde, no tenemos mucho tiempo para la exposición final. Trabajan bien por grupos. Asisten 23 de los 24 niños. Acuerdo con la docente la reunión con los papás para el 24 en las primeras horas. Le llevaré invitaciones para que entreguen los chicos a sus papás. Me comenta que es difícil que vengan.

23 de noviembre

Finalmente puedo terminar la entrevista con la docente de matemática, se nota su experiencia. Sus hijas han ido a la escuela, es parte de la comunidad. Pone el acento en la exigencia, critica las capacitaciones del gobierno.

Hago la encuesta a los chicos de 6° año la completan en silencio. La toman con seriedad.

24 de noviembre

Llego a la escuela y me quedo en la sala de maestros. Es la hora de entrada, van llegando las docentes. En la conversación ocasional, una de las docentes comenta que es mejor tener una pareja pedagógica para estar *más amparada cuando un niño anda mal*. Me llama la atención, la idea de estar sola significa estar desamparada. Porque se siente así frente a un niño que puede tener problemas. Recuerdo esta idea de cuidarse con las notas que tienen las docentes que he entrevistado.

Me reúno con dos mamás, en un aula conversamos cerca de media hora. Les expliqué primero el motivo de la entrevista y después la hice con una serie de ítems. Contestaron amablemente. También comentaron lo difícil que es tratar con adolescentes.

Antes de irme paso por dirección a saludar, me encuentro con la vicedirectora que me comenta una situación del 2015, a propósito de que señala que hay padres muy complicados. Ella recién estaba en la escuela. Algunos papás de la sala de 5 expusieron a la

dirección el problema de conducta de uno de los niños. Ellas dijeron que no podían hacer mucho, que tenía problemas en la casa. Con posterioridad vino el padre de este chico con una abogada y los ‘apuró,’ porque habían hablado mal de él. La vice directora señaló que ‘era villero y que mienten para sacar ventaja’ que ella se había informado con el Sute. El padre tenía antecedentes penales. La supervisora les dijo que no tendrían que haberlo dejado entrar. También comentó que las docentes no trabajan en equipo.

Combiné con la docente de Ed. Física una reunión para hacer la entrevista el lunes 11 de diciembre.

30 de noviembre

Me reúno con los padres de 7º, hay seis padres, dos varones y cuatro mujeres la charla es muy amena. Algunas mamás ya han tenido otros chicos en 7º. Aprecian a las docentes, están conformes, aunque tienen reparos con algunas exigencias. Están muy pendientes del secundario, hablan siempre como de una experiencia de los otros. Uno de los papás habla poco y se retira antes. Cuando terminamos la reunión nos encontramos con la docente advertí un trato cordial con las mamás.

11 de diciembre

Me reúno con la profe de Ed. Física, también está presente la profe de Música, lo hacemos en su sala en la que las docentes se reúnen en el recreo, buscando intimidad. Es una entrevista muy profunda, comentan sensaciones que tienen respecto a las notas, a que son materias especiales. La docente de música hace reflexiones más profundas que en la entrevista anterior. La prof. de Ed. Física comenta en la conversación posterior a la entrevista que ella había sugerido que la Ed. Física no fuese promocional, para evitar problemas pero que la supervisora no la aceptó.

Ese día pedí los datos de los padres de los chicos, domicilio, nivel de escolaridad, y ocupación. Tengo que copiarlos no me dejan fotocopiarlos.

También, pedí planillas me dieron algunas, pero sin nombres

13 de diciembre

Voy por la mañana a buscar los datos de los chicos de la mañana, tengo que copiarlos porque no puedo fotocopiarlos. También hablo con la secretaria y la auxiliar por las resoluciones de aceleración. Ese día las docentes están ocupadas en una jornada.

14 de diciembre

Hablo con la directora, me muestra la planilla de rendimiento que le pidieron de la supervisión, es muy específica, comenta que tendrán que completarla las docentes. Le pregunto por los chicos de aceleración me dijo que dos pudieron pasar, y uno que no. El núcleo de aceleración estaba en otra escuela. Cuando pregunto por la posibilidad de entrevistar a algún padre de estos chicos me dicen que es difícil y la directora recuerda que ha visto a uno en la escuela porque los chicos estaban rindiendo. Se fija pero no está.

Pido el teléfono de la supervisión

16 de febrero

Después de las vacaciones me acerco, porque me parece que sería bueno entrevistar a algún papá de algún niño de aceleración. Cuando llego a la escuela están la directora y la vice preparando las jornadas que tienen con las docentes. Cuando les hago el planteo responde al unísono que es imposible, *porque los padres no se comprometen*, uno se había cambiado de escuela. Me preguntan por los resultados del trabajo, les comento que he desgravado las entrevistas, y que ha sido muy bueno porque las docentes eran muy reflexivas. Respecto a la evaluación la directora volvió a decir que era muy subjetiva. La vice que a los docentes les cuesta evaluar capacidades. Yo comenté que los padres están muy alejados de esos conceptos y que miran las notas. También señalé que todas las docentes tenían una práctica reflexiva sobre la evaluación, incluso la docente de Plástica que era la más nueva. La vice, dijo que era la docente a la que le habían pedido que cambiara algunas notas. Y atribuyó a su falta de experiencia los problemas. Me quedo pensando cuándo habrá ocurrido eso.

Como conclusión me gustaría señalar que fui muy bien recibida, todos los entrevistados respondieron con amabilidad. También pude observar que les gustaba ser escuchados, estaban interesados en que alguien los escuchase. La escuela siempre tenía un clima de

tranquilidad, de trabajo. Vi que en general las docentes se preocupaban y los directivos también. Los celadores y las auxiliares también estaban siempre trabajando. Fue una muy buena experiencia. Se dicen tantas cosas malas de las escuelas públicas, que en esta no ocurrían. Ojalá, mi tesis sirva para dar a conocer esto.

ANEXO E: INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

TÍTULO DEL PROYECTO: DINÁMICAS ESCOLARES COMPLEJAS: DOCENTES, FAMILIAS Y NIÑOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL GRAN MENDOZA PROYECTOS SeCTYP – UNCUYO
Resolución CS 3853/16

DIRECTOR: Dra. María Magdalena Tosoni

Objetivo: Conocer cómo se vinculan docentes, familias y niños en escuelas primarias, en el marco de políticas educativas inclusivas, en torno a tres ejes: integración de niños con *discapacidad*, *medios de comunicación* y *evaluación escolar*

La **Prof. Cecilia Tosoni** trabaja sobre la evaluación escolar dentro de este proyecto, dado su tema de tesis doctoral: *Evaluación escolar: conflictos y respuestas Un estudio sobre los discursos y las prácticas de los diferentes actores educativos referidos a la evaluación de los aprendizajes en una escuela de sectores populares*

Evaluación Escolar: Entrevista a docentes

A- Presentación

Nombre, año, antigüedad docente, antigüedad en la escuela, en el año.

B- Evaluaciones Si ha incorporado nueva conceptualización de evaluación, referencia a reglamentaciones vigentes, trayectorias escolares reales, rol docente

1- ¿Qué, cuándo y cómo evalúas? Tipos de evaluación utilizados. Criterios para utilizarlos. Forma de calificación

2- Entendiendo la evaluación como proceso, ¿Qué realizás antes, durante y después de la evaluación?

3- Tipos de registro utilizas

4- Dificultades o conflictos habituales referidos a la evaluación. Alumnos y/o padres

5- ¿Cómo actúas vos y la institución frente a chicos con ingreso tardío, abandono temporal, con alto nivel de ausentismo, que no aprueban, repetidores? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

6-¿Cómo se implementa el periodo complementario (dic) y el compensatorio (febr.), a nivel personal e institucional? Conflictos referidos a acreditación y promoción ¿Cuál es tu opinión al respecto?

C- Diferentes Experiencias (comparación entre el modelo disciplinario de evaluación y las modificaciones actuales, cambios en la percepción de si mismo)

1-Selección de abanderados. Significado e importancia

2- ¿Cómo se vinculan los niños y los padres respecto a las evaluaciones? Percibe cambios desde que se inició como docente o en la institución ¿Cuáles?

3- Acuerdos o desacuerdos institucionales frente a las evaluaciones

4- Experiencias clave en su historia personal en su rol de evaluador. Sentimientos

D- Evaluaciones Estandarizadas, evaluaciones nacionales (mediatización de la educación, rol docente, nuevas exigencias, jornadas institucionales, acuerdos)

1-Opinion respecto al impacto que tienen en el aprendizaje de los niños, en los docentes, los padres y en la institución, las evaluaciones estandarizadas.

2- Percibe diferencias entre el Operativo Aprender y los otros operativos nacionales de evaluación ¿Cuáles?

3- ¿Cuál fue el efecto que provoco conocer el Reporte del Operativo Aprender en la institución?

4- Opinión sobre la implementación de este dispositivo Sentimientos, ideas.

E- ¿Que mejorarías de las formas de evaluar, calificar, acreditar o promocionar en Mendoza? ¿Por qué? Criterios, valores no explicitados antes

Prof. Cecilia Tosoni

TÍTULO DEL PROYECTO: DINÁMICAS ESCOLARES COMPLEJAS: DOCENTES, FAMILIAS Y NIÑOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL GRAN MENDOZA PROYECTOS SeCTYP – UNCUYO
Resolución CS 3853/16

DIRECTOR: Dra. María Magdalena Tosoni

Objetivo: Conocer cómo se vinculan docentes, familias y niños en escuelas primarias, en el marco de políticas educativas inclusivas, en torno a tres ejes: integración de niños con *discapacidad*, *medios de comunicación* y *evaluación escolar*

La **Prof. Cecilia Tosoni** trabaja sobre la evaluación escolar dentro de este proyecto, dado su tema de tesis doctoral: *Evaluación escolar: conflictos y respuestas Un estudio sobre los discursos y las prácticas de los diferentes actores educativos referidos a la evaluación de los aprendizajes en una escuela de sectores populares*

Evaluación Escolar: Entrevista a Directivos

A- Presentación

Nombre, antigüedad docente, antigüedad en la escuela.

Características de la escuela, de los niños, las familias, el equipo docente.

Directivas de la DGE. Lugar de los acuerdos institucionales, de las decisiones del equipo directivo

B- Evaluaciones Si ha incorporado nueva conceptualización de evaluación, referencia a reglamentaciones vigentes, trayectorias escolares reales, rol docente

1- Evaluaciones qué lugar ocupan en el aprendizaje. Evaluación como control o evaluación formativa. Hay diferencias entre primer y segundo ciclo. Hay diferencias entre docentes del mismo año, del turno mañana y turno tarde

2-Dificultades o conflictos habituales referidos a la evaluación. Docentes. Alumnos y/o padres.

3- ¿Cómo actúa la institución frente a chicos con ingreso tardío, abandono temporal, que no aprueban, repetidores?

4- Intervención de Docente Mate. Trabajo en red, dificultades frecuentes. Formas de resolución. La responsabilidad de la familia.

6-¿Cómo se implementa el periodo complementario y el compensatorio, a nivel personal e institucional? Conflictos referidos a acreditación y promoción

7- Acuerdos institucionales 2016, referidos a evaluación. Como se realizó y como se implementó. Dificultades. Ventajas

8- Planificación por capacidades. Evaluación Formativa

9- Evaluaciones, clasificaciones, promedios frente al ingreso a primer año del secundario

C- Diferentes Experiencias (comparación entre el modelo disciplinario de evaluación y las modificaciones actuales, cambios en la percepción de sí mismo)

1-Selección de abanderados. Significado e importancia

2- ¿Cómo se vinculan los niños y los padres respecto a las evaluaciones? Percibe cambios desde que se inició como docente o en la institución ¿Cuáles?

3- Experiencias clave en su historia personal en su rol de evaluador del docente. Sentimientos. Profesionalización

D- Evaluaciones Estandarizadas, evaluaciones nacionales (mediatización de la educación, rol docente, nuevas exigencias, jornadas institucionales, acuerdos)

1-Opinion respecto al impacto que tienen en el aprendizaje de los niños, en los docentes, los padres y en la institución, las evaluaciones estandarizadas.

2- Percibe diferencias entre el Operativo Aprender y los otros operativos nacionales de evaluación ¿Cuáles?

3- ¿Cuál fue el efecto que provoco conocer el Reporte del Operativo Aprender en la institución?

4- Opinión sobre la implementación de este dispositivo Sentimientos, ideas.

E- ¿Que mejorarías de la formas de evaluar, calificar, acreditar o promocionar en Mendoza? ¿Por qué? Criterios, valores no explicitados antes

TÍTULO DEL PROYECTO: DINÁMICAS ESCOLARES COMPLEJAS: DOCENTES, FAMILIAS Y NIÑOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL GRAN MENDOZA PROYECTOS SeCTYP – UNCUIYO Resolución CS 3853/16

DIRECTOR: Dra. María Magdalena Tosoni

Objetivo: Conocer cómo se vinculan docentes, familias y niños en escuelas primarias, en el marco de políticas educativas inclusivas, en torno a tres ejes: integración de niños con *discapacidad*, *medios de comunicación* y *evaluación escolar*.

La Prof. Cecilia Tosoni trabaja sobre la evaluación escolar dentro de este proyecto, dado su tema de tesis doctoral: *Evaluación escolar: conflictos y respuestas Un estudio sobre los discursos y las prácticas de los diferentes actores educativos referidos a la evaluación de los aprendizajes en una escuela de sectores populares*

Evaluación Escolar: Entrevista a Docentes (música, plástica, educación física)

A- Presentación

Nombre, año, antigüedad docente, antigüedad en la escuela, en el año.

B- Evaluaciones Si ha incorporado nueva conceptualización de evaluación, referencia a reglamentaciones vigentes, trayectorias escolares reales, rol docente

1- ¿Qué, cuándo y cómo evalúas? Tipos de evaluación utilizados. Criterios para utilizarlos. Forma de calificación

2- Entendiendo la evaluación como proceso, ¿Qué realizás antes, durante y después de la evaluación?

3- Tipos de registro utilizas

4- Dificultades o conflictos habituales referidos a la evaluación. Alumnos y/o padres

5- ¿Cómo actúas vos y la institución frente a chicos con ingreso tardío, abandono temporal, con alto nivel de ausentismo, que no aprueban, repetidores? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

6- Conflictos referidos a acreditación y promoción. Acuerdo con otros docentes. ¿Cuál es tu opinión al respecto?

C- Diferentes Experiencias (comparación entre el modelo disciplinario de evaluación y las modificaciones actuales, cambios en la percepción de sí mismo)

1- Selección de abanderados. Significado e importancia

2- ¿Cómo se vinculan los niños y los padres respecto a las evaluaciones? Percibe cambios desde que se inició como docente o en la institución ¿Cuáles?

3- Acuerdos o desacuerdos institucionales frente a las evaluaciones

4- Experiencias clave en su historia personal en su rol de evaluador. Sentimientos

D- ¿Que mejorarías de las formas de evaluar, calificar, acreditar o promocionar en Mendoza? ¿Por qué? Criterios, valores no explicitados antes

TÍTULO DEL PROYECTO: DINÁMICAS ESCOLARES COMPLEJAS: DOCENTES, FAMILIAS Y NIÑOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL GRAN MENDOZA PROYECTOS SeCTYP – UNCUIYO
Resolución CS 3853/16

DIRECTOR: Dra. María Magdalena Tosoni

Objetivo: Conocer cómo se vinculan docentes, familias y niños en escuelas primarias, en el marco de políticas educativas inclusivas, en torno a tres ejes: integración de niños con *discapacidad*, *medios de comunicación* y *evaluación escolar*

La **Prof. Cecilia Tosoni** trabaja sobre la evaluación escolar dentro de este proyecto, dado su tema de tesis doctoral: *Evaluación escolar: conflictos y respuestas Un estudio sobre los discursos y las prácticas de los diferentes actores educativos referidos a la evaluación de los aprendizajes en una escuela de sectores populares*

Evaluación Escolar: Entrevista a Docente MATE

A- Presentación

Nombre, año, antigüedad docente, antigüedad en la escuela, en el año.

B- Evaluaciones

- 1- ¿Cómo llega un alumno a que trabajes con él? ¿En qué tiempos?
- 2-El apoyo que realizás está vinculado con la forma en la que fue o es evaluado el alumno.
- 3- Tipos de registro que utilizas.
- 4- Dificultades o conflictos con otros docentes, alumnos y/o padres. Vínculos con otras organizaciones CAI por ej.
- 5- ¿Cómo actúas vos y la institución frente a chicos con ingreso tardío, abandono temporal, con alto nivel de ausentismo, que no aprueban, repetidores? ¿Cuál es tu opinión al respecto?
- 6-¿Cómo se implementa el periodo complementario (dic) y el compensatorio (febr.), a nivel personal e institucional? Conflictos referidos a acreditación y promoción ¿Cuál es tu opinión?

C- Diferentes Experiencias (general)

- 1-Selección de abanderados. Significado e importancia
- 2- ¿Cómo se vinculan los niños y los padres respecto a las evaluaciones? Percibe cambios desde que se inició como docente o en la institución ¿Cuáles?
- 3- Acuerdos o desacuerdos institucionales frente a las evaluaciones
- 4- Experiencias clave en su historia personal en su rol de evaluador. Sentimientos

D- Evaluaciones Estandarizadas, evaluaciones nacionales (general)

- 1-Opinion respecto al impacto que tienen en el aprendizaje de los niños, en los docentes, los padres y en la institución, las evaluaciones estandarizadas.
- 2- Percibe diferencias entre el Operativo Aprender y los otros operativos nacionales de evaluación ¿Cuáles?
- 3- ¿Cuál fue el efecto que provocó conocer el Reporte del Operativo Aprender en la institución?
- 4- Opinión sobre la implementación de este dispositivo Sentimientos, ideas.

E- ¿Que mejorarías de la formas de evaluar, calificar, acreditar o promocionar en Mendoza? ¿Por qué? (general)

Prof. Cecilia Tosoni

Tel 2616539407

Fac. de Educación UNCuyo

TÍTULO DEL PROYECTO: DINÁMICAS ESCOLARES COMPLEJAS: DOCENTES, FAMILIAS Y NIÑOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL GRAN MENDOZA PROYECTOS SeCTYP – UNCUYO
Resolución CS 3853/16

DIRECTOR: Dra. María Magdalena Tosoni

Objetivo: Conocer cómo se vinculan docentes, familias y niños en escuelas primarias, en el marco de políticas educativas inclusivas, en torno a tres ejes: integración de niños con *discapacidad*, *medios de comunicación* y *evaluación escolar*

La **Prof. Cecilia Tosoni** trabaja sobre la evaluación escolar dentro de este proyecto, dado su tema de tesis doctoral: *Evaluación escolar: conflictos y respuestas Un estudio sobre los discursos y las prácticas de los diferentes actores educativos referidos a la evaluación de los aprendizajes en una escuela de sectores populares*

Evaluación Escolar: Entrevista a Supervisora

A- Presentación

Nombre, antigüedad docente, antigüedad como supervisora en la zona

B- Evaluaciones

1- Descripción de las formas de evaluar, si hay modificaciones desde las últimas resoluciones 0681/12 y la 1155/16 DGE. Normativas que precisan, por ejemplo, núcleo de aceleración, apoyo, derivación a DOAITE

2-¿Cómo se implementa el periodo complementario (dic) y el compensatorio (febr.), a nivel institucional? Conflictos referidos a acreditación y promoción ¿Qué ocurre con los niños con inasistencias, abandono, ingreso tardío

¿Cuál es tu opinión al respecto?

3- Dificultades o conflictos habituales referidos a la evaluación. Alumnos y/o padres. Maestros. Directivos. Motivos,

C- Diferentes Experiencias

1-Selección de abanderados. Significado e importancia. Expectativas y conflictos

2- Acuerdos o desacuerdos institucionales frente a las evaluaciones. Se realizan, son efectivos

3- Experiencias clave en su historia personal en su rol de evaluador. Rol evaluador en los docentes actuales

D- Evaluaciones Estandarizadas, evaluaciones nacionales

1-Opinion respecto al impacto que tienen en el aprendizaje de los niños, en los docentes, los padres y en la institución, las evaluaciones estandarizadas.

2- Percibe diferencias entre el Operativo Aprender y los otros operativos nacionales de evaluación ¿Cuáles?

3- ¿Cuál fue el efecto que provocó conocer el Reporte del Operativo Aprender en las instituciones?

4- Opinión sobre la implementación de este dispositivo Sentimientos, ideas.

E- ¿Que mejorarías de las formas de evaluar, calificar, acreditar o promocionar en Mendoza? ¿Por qué?

Prof. Cecilia Tosoni

Tel 2616539407

Fac. de Educación UNCuyo

ANEXO F: MATERIALES PARA LOS ENCUENTROS ETNOGRÁFICOS

Encuentros etnográficos con niños y niñas. Discusión de dilemas

Mientras los *enfoques pedagógicos* respecto a la evaluación suponen lo que el niño espera frente a los comportamientos de los docentes y los enfoques etnográficos describen sus conductas, en esta investigación me interesó conocer lo que los niños piensan efectivamente sobre la evaluación escolar. Como señalé en el Capítulo 2, para relevar sus opiniones llevé adelante dos *encuentros etnográficos* (Milstein et al. , 2011). Mi objetivo fue, en primer lugar, reconocer la agencia de los niños. Es decir, dar cuenta de la producción de sentidos que realizan en sus experiencias cotidianas, que encierran la diversidad de modos de percibir y de razonar a partir de situaciones particulares. Los *encuentros etnográficos* suponen una dinámica colaborativa en la que el investigador se vincula con los chicos y las chicas para dialogar en una simetría que permita conocer sus representaciones. En estos diálogos colaborativos es posible comprender los sentidos que otorgan a sus acciones a partir de proceso de reflexividad sobre la propia acción. Para los encuentros etnográficos realizados, tomé como estrategia la técnica de *discusión de dilemas*. La discusión en pequeños grupos sobre situaciones problemáticas en las que se presentan alternativas de resolución. Me pareció oportuno porque la presentación de relatos vinculados a la evaluación escolar permitiría que los niños y niñas conversen sobre ellos, de modo que expliciten así sus propias experiencias.

Los dilemas son narraciones sobre situaciones problemáticas en las que uno de los protagonistas tiene que tomar una decisión entre distintas alternativas. La discusión de dilemas conlleva el ejercicio de la argumentación para justificar la elección de alguna de las opciones planteadas (Aguareles, 1994). La necesidad de fundamentar una decisión suscita formas de enunciación, toma de posición y la explicitación de creencias que se activan frente a problemas que el protagonista de la historia debe enfrentar. En la deliberación los sujetos muestran sus modos de comprensión sobre la temática escogida.

Para los encuentros etnográficos diseñé cinco dilemas en los que se tematizaban distintos aspectos de la evaluación escolar, a fin de que en el diálogo provocado se evidenciara la comprensión que los niños tienen sobre ella (Macchiarola, 2003). Para la formulación de las narraciones tuve en cuenta en primer lugar la distinción entre la *evaluación formativa* y

la *tradicional*, ya que las reformas educativas propician la primera en reemplazo de esta última. Estos términos también fueron tomados como *conceptos sensibilizadores* en las entrevistas a docentes, directivos, supervisora y padres lo cual me permitió luego su comparación. También, me interesó identificar cómo los chicos y las chicas perciben las diferencias socioeconómicas y su impacto en la evaluación escolar. Por último, busque que tematizaran las evaluaciones estandarizadas atendiendo al reconocimiento de la diferencia de resultados por institución.

Presento a continuación las temáticas que estaban implícitas en las narraciones sobre situaciones escolares presentadas, y en qué medida buscan suscitar la explicitación de las posiciones de los niños vinculas básicamente a los modos de *evaluación tradicional* y *formativa*.

El Dilema 1, presenta la diferencia entre la *evaluación formativa* atenta al proceso, continua reorganizadora del aprendizaje y la *evaluación tradicional* de resultados que controla los logros alcanzados. La situación planteada busca que la toma de posición evidencie la comprensión de los niños a partir de la importancia que dan a una o a otra.

El Dilema 2, pone en foco la jerarquización propia del *modelo tradicional* de evaluación que supone la elección de abanderado. La situación planteada busca evidenciar en qué medida los niños adhieren a esta práctica en contraposición a relaciones de amistad y compañerismo.

El Dilema 3, describe distintas posiciones respecto a las evaluaciones estandarizadas, particularmente, las pruebas Aprender. Me interesó conocer qué opinaban los chicos, no sólo frente a su realización sino, también, ante la construcción de sentido que los adultos tienen sobre las diferencias entre las escuelas.

El Dilema 4, apunta a suscitar respuestas vinculadas a problemas propios de la *evaluación tradicional*, como la copia en las pruebas frente a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. Pretendía que, en el diálogo a partir de la tematización sobre la importancia de las notas, se evidenciara el valor que otorgan los niños a los aprendizajes. También, se buscó que los niños conversaran sobre la actuación diferente de dos docentes, para que los niños comentaran sus expectativas

En el dilema 5, describe la situación socioeconómica familiar de un niño que condiciona sus aprendizajes, pone en discusión la actuación de los adultos. Por otro lado, se tematiza

la posibilidad de flexibilizar las pautas de las docentes sobre la fecha de la evaluación. Busqué así que los niños dieran cuenta de la posibilidad de la modificación de reglas en función de necesidades de algunos niños.

Rodrigo y Felipe son alumnos de 7° año

1

Rodrigo había estudiado para la prueba de matemática. Si bien, en clase le constaba realizar los ejercicios, pudo resolverlos. Después, cuando llegaba a su casa los hacía de nuevo. Así, pudo entender lo que había copiado de la pizarra, a veces sin comprenderlos del todo. Sin embargo, en la última evaluación no le fue bien. Algunos puntos de la prueba le costaron, y no terminó a tiempo. Su compañero **Felipe** pudo completar todos los ítems, dice que hizo todo bien. Felipe asegura que sacará una buena nota. Dijo que sus padres estarán muy contentos porque quieren que él se destaque. A **Rodrigo**, por su parte, le preocupa la mala nota, porque sus padres el año pasado le prohibieron jugar al fútbol porque tenía un 6 en la libreta. Por otro lado, se acordó que la Seño dijo que tendría en cuenta el trabajo en clase. ¿Vos que pensás? Rodrigo debe preguntarle a la Seño si le subirá la nota final? ¿La maestra tendría que tener en cuenta el proceso, el trabajo realizado en las clases por Rodrigo para la nota final? ¿Por qué?

Anahí y Carla comenzarán a cursar el 6° año

2

Anahí es muy amiga de **Carla**, desde cuarto grado se sientan juntas, y se llevan bien, realizan juntas muchos trabajos, y además, como viven cerca, cuando una falta le pide las tareas a la otra. Cuando **Anahí** necesitó ayuda en matemática, **Carla** le dio una mano y cuando **Carla** tenía problemas en Plástica porque le cuesta hacer los trabajos, **Anahí** le ayudó. Son buenas alumnas, y sus familias se conocen entre sí. La semana que viene, comienzan las clases. **Anahí** está preocupada porque su mamá le dijo que este año no se siente con **Carla**, ya que tiene que tener un promedio alto para la bandera y si se sienta con **Carla**, ella también tendrá buenas notas. El año pasado el papá de **Carla** hizo un comentario parecido: ‘siendo tan amigas el problema será la bandera’. ¿Vos que le dirías a Anahí y a Carla? ¿Qué tendrían que hacer? ¿Por qué?

¿Puede la bandera estar en el medio de dos amigas? ¿Qué les dirías a los papás de Anahí y Carla? ¿Por qué?

Lucas y Marcos son compañeros de 6° Año. Antonella es prima de Lucas

3

El tío de **Lucas** (papá de **Antonella**) siempre habla maravillas de la escuela de su hija. Sin embargo, cuando Lucas habla con su prima, no encuentra muchas diferencias entre lo que cada uno hace. Para él, las escuelas son bastante parecidas. A **Antonella** le costó el 5to grado, pero pudo salir adelante, tenía una maestra particular, su tío dijo que mejor prevenir que curar, y la mandaba todos los días dos horas. **Antonella** dejó de ir a aeróbic para asistir a esas clases. **Lucas** pensaba que si su compañero **Marcos** hubiese tenido la misma oportunidad que su prima, tal vez, este año andaría mejor en todas las materias. La lectura siempre fue lo que más le costó, ahora que tiene que estudiar más ciencias sociales se le hace más difícil, pero **Marcos** le pone empeño. Ayer, cuando la familia de **Lucas** y la de **Antonella** comía en la casa de sus abuelos, el tío de **Lucas** comentó que el martes se tomaría la prueba Aprender, y dijo que la escuela de su hija era muy buena y que seguro salían bien. Esta evaluación era fundamental, porque quienes hacen una buena escuela tienen asegurado un buen futuro, tendrán éxito en la vida. El tío de Lucas había entrado a la página del Ministerio de Educación y la hacía trabajar a su hija en los ejercicios de simulación del Aprender. ¿Qué pensás de lo que hace y dice el tío de Lucas? ¿Vos que le dirías a Lucas, Marcos y Antonella antes de la prueba Aprender?

Melina es alumna de la Seño Verónica**4**

A **Melina** le gustaba más la Seño Graciela, el año pasado ella no tenía problemas, el día antes de la prueba estudiaba, y la nota que se sacaba era lo que importaba. Incluso, aunque no sabía bien todo, como se sentaba con Thiago, solía mirar los resultados de él y así, corregía algunas cosas. Ese año la **Seño Verónica** es distinta, a ella le importa lo que se trabaja en clase, hace pasar al pizarrón, corrige atentamente la carpeta y se da cuenta quien sabe y quien no antes de la prueba. Además, cuando tiene dudas, y piensa que alguno copió, le pregunta oralmente en la corrección de la prueba y lo pone en evidencia. A **Melina** le pasó con la penúltima prueba, la **Seño** se dio cuenta que había copiado, cuando le dijo que explicara lo que había escrito, no supo que decir, por eso pasó vergüenza. La **Seño Verónica**, le dijo que lo importante no es la nota sino lo que uno sabe, y que si uno se engaña, a la larga pierde. Dijo, además, que los chicos deben estudiar para aprender, que lo de la nota es accesorio, que aunque tengamos una buena nota ahora, si no lo hemos aprendido lo necesitaremos en la secundaria. Pero, **Melina** piensa que las buenas notas las necesitamos para entrar a un buen colegio, es decir, ¿que son tan importantes como los conocimientos? ¿vos estás de acuerdo con Melina? ¿Por qué? ¿Qué pensás de la forma de corregir de la Seño Graciela? ¿Y de lo que hace y dice la Seño Verónica? ¿Por qué?

Matías y Alan son compañeros de 7° C**5**

Matías no tiene buenas notas este año, se lo ve distraído, ha faltado mucho. También, dejó de ir al club a jugar al básquet. Este año su papá quedó sin empleo, sólo hace trabajos esporádicos, y están viviendo con lo que gana su mamá. **Matías** tiene que cuidar a su hermanita algunos días. Eso le quita tiempo a que pueda estudiar. Su amigo **Alan**, lo invitó a su casa a realizar la tarea de matemática, porque quiere ayudarlo, pero Matías no puede ir porque tiene que cuidar a su hermanita. **Alan** no cree que su mamá lo deje ir solo a la casa de **Matías**. Tal vez si la seño tomara la prueba la semana próxima, **Matías** podría estudiar. La Seño avisó recién este lunes para rendir el viernes. Si la prueba fuese el próximo lunes, tendría un fin de semana por medio, le sería más fácil tener un tiempo para estudiar. **Matías** no sabe qué hacer, no quiere salir mal pero solo no puede. Su mamá llega cansada y su papá no se acuerda de matemática. ¿Qué le recomendarías a **Matías** que haga? ¿Será el único que está en esa situación? ¿Quiénes lo podrían ayudar? ¿Por qué?

Bibliografía

- Aguareles, M. y. (1994). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Grao Editorial.
- Macchiarola, V. (2003). Concepciones de directivos en escuelas secundarias sobre el planteamiento institucional. El cuestionario de dilemas como procedimiento de estudio. *III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa: Laberintos y encrucijadas*. Chipoletti: Universidad Nacional del Comahue CD.
- Milstein, D. y. (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores

**ANEXO G: CUADRO DE CODIFICACIÓN DE VARIABLES
E INDICADORES UTILIZADOS**

Codificación para el análisis de la normativa vigente y las entrevistas docentes, directivos, supervisora, padres y alumnos.

Distintos niveles de análisis

1º Nivel de Análisis de Normativas, Entrevistas y Notas de campo: análisis del corpus del material empírico conceptos sensibilizadores *Evaluación Tradicional* y *Evaluación Formativa*. Finalidad armar matrices de datos.

2º Nivel de Análisis sobre las matrices de datos, a partir de la distinción entre Examen/ Monitoreo revisar como en esos cuadros se advierten dos modelos de evaluación, superpuestos, en contradicción, en los conflictos. Incorporar párrafos significativos.

3º Nivel de Análisis sobre las conclusiones anteriores, cómo se configuran nuevas relaciones de poder sobre el análisis de Reglamentación vigente y las matrices de datos, identificando las tensiones, los conflictos, las decisiones, nuevas formas de comprensión del rol docente.

Siglas en negrita corresponden a Codificación en Atlas ti, se tuvieron en cuenta en el caso de todos los entrevistados

Aspecto	Evaluación tradicional (ET)	Evaluación Formativa (EF)
Modo	Pruebas/ notas ET Cómo evalúa	Observación de situaciones, seguimiento EF Cómo evalúa
Función	Compara y clasifica alumnos ET Compara y clasifica	Regula aprendizaje, Análisis de errores/ direccionamiento EF Regula el aprendizaje
Finalidad	Jerarquía de alumnos ET Jerarquiza	Homogeneización de aprendizajes EF Inclusión
Efecto social	Preforma jerarquías, imagen pública de éxito o fracaso abanderado ET Efecto Social Abanderado	Todos pueden aprender/igualdad/ inclusión EF Efecto Social Derecho

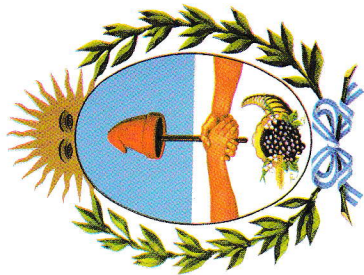
Práctica docente	Exponer con claridad un conocimiento/ sancionar. Establecer escala de alumnos ET Práctica docente	Elaborar estrategia didáctica para aprendizaje diferenciado y acompañar EF Práctica docente
Supuesto sobre educación	Selectiva ET Selección	Inclusión EF Inclusión
Modelo de evaluación	Examen	Monitoreo
Características	Corrección y selección Sanción/ Repetición Solemnidad/ ritual Detectar la desviación Homogenización/ exclusión	Seguimiento/ autoevaluación Direccionamiento/orientar la mejora Aprender de forma permanente/ mejorar Calcula intervención Revisión reflexiva de si
Relaciones de poder	Disciplinarias	Gubernamentalizadas
	Vigilar y castigar	Conducción de la conducta por el discurso (persuasión), a distancia

	Normalización/exclusión Docilidad/ utilidad Individuo objeto de examen/ mirada vigilante (automatización de una parte de su vida) Espacio cerrado/autoridad inmediata	libertad direccionada (gobierno del alma)/regulación afectiva Resolución de problemas/ anticipar frente a lo incierto Individuo activo, reflexivo, responsable (forja su destino) Espacio cerrado?/ acompañante(Couch)

Códigos en Atlas ti utilizados para el estudio de entrevistas por unidad de análisis:

- Docentes:** Relación con otros docentes positiva o negativa. Realidad de las familias. Rechazo a las medidas de gobierno. Opinión sobre otros organismos del Estado. Recomendaciones
- Directivos y Supervisor:** Relación de directivos y supervisora con docentes. Burocracia y participación. Opinión sobre otros organismos del Estado Realidad de las familias
- Padres:** Opinión de los padres sobre docentes. Opinión de los padres sobre grupos de alumnos. Opiniones de los padres sobre otros padres
- Conflictos:** Conflicto comunicación docente/compromiso de los padres. Conflicto: Asignación de nota/ proceso aprendizaje. Diferencias en experiencia escolar entre padres y niños. Opinión de los padres sobre los docentes. Opinión de los padres sobre los otros padres. Rechazo docente a las decisiones de gobierno. Realidad de las familias. Recomendaciones

ANEXO H: DOCUMENTACIÓN ESCOLAR



GOBIERNO DE MENDOZA

LIBRETA ESCOLAR

EDUCACIÓN PRIMARIA
(Ley 26.206)

Perteneciente a: _____

REPÚBLICA ARGENTINA

HIMNO NACIONAL ARGENTINO

Oíd, mortales, el grito sagrado:
¡Libertad!, ¡Libertad!, ¡Libertad!,
oíd el ruido de rotas cadenas:
ved en trono a la noble igualdad.

Ya su trono dignísimo abrieron
las Provincias unidas del Sud,
y los libres del mundo responden:
¡al gran Pueblo Argentino Salud!

Coro

Sean eternos los laureles
que supimos conseguir... (Bis)
coronados de gloria vivamos,
o juremos con gloria morir... (Bis)

LIBRETA ESCOLAR

Perteneciente a: _____

Tipo de documento: _____

Número: _____

Nacionalidad: _____ Fecha de nacimiento: _____

Domicilio: _____

Firma del Director

Firma del padre,
madre o tutor

Sello de la Escuela

DERECHOS INTERNACIONALES DEL NIÑO

Todos los niños y niñas deben tener los mismos derechos sin distinción de sexo, color, religión o condición económica.

Los niños y niñas deben disponer de todos los medios necesarios para crecer física, mental y espiritualmente, en condiciones de libertad y dignidad.

Los niños y niñas tienen derecho a un nombre y una nacionalidad desde el momento de su nacimiento.

Los niños y niñas y sus madres tienen derecho a disfrutar de una buena alimentación, de una vivienda digna y de una atención sanitaria especial.

Los niños y niñas con enfermedades físicas y psíquicas deben recibir atención especial y la educación adecuada a sus condiciones.

Los niños y niñas han de recibir amor y la comprensión de sus padres y crecer bajo su responsabilidad. La sociedad debe preocuparse de los niños y niñas sin familia.

Los niños y niñas tienen derecho a la educación, a la cultura y al juego.

Los niños y niñas deben ser los primeros en recibir protección en caso de peligro o accidente.

Los niños y las niñas deben estar protegidos contra cualquier forma de explotación y abandono que perjudique su salud y educación.

Los niños y las niñas han de ser educados en un espíritu de comprensión, paz y amistad y han de estar protegidos contra el racismo y la intolerancia.

CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA

PREÁMBULO

Nos, los Representantes del pueblo de la Nación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las Provincias que la componen, en cumplimiento de pactos preexistentes, con el objeto de constituir la unión nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer la defensa común, promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino: invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia: ordenamos, decretamos y establecemos esta Constitución para la Nación Argentina.

Régimen de calificación, acreditación y promoción para la provincia de Mendoza.

Marco legal para Nivel Primario: rigen en el territorio provincial las Resoluciones N° 0681/12/DGE, su modificatoria Resolución 1155/16/DGE, Resolución N° 444/13/DGE y Resolución N° 0629/16 DGE

Nivel Primario

Segundo Ciclo

Año:20.....

Grado:.....

Escuela N°:

Localidad y Departamento:

INFORMES	LENGUA	MATEMATICA	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	EDUCACION FISICA	EDUCACION MUSICAL	EDUCACION PLASTICA Y ARTESANIAS						RESPECTO A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA
1º													
2º													
3º													
NOTA DE ACREDITACION													
DICIEMBRE													
MARZO													

Alumno:

(Apellido y Nombre)

INASISTENCIAS	JUSTIFICADAS	INJUSTIFICADAS			FIRMA DEL MAESTRO	FIRMA DEL DIRECTOR	FIRMA DEL PADRE, MADRE O TUTOR

En virtud de estas calificaciones resulta

y por tanto

año del

Ciclo de Nivel Primario

Sello de la Escuela

Firma del Director

Comp. Oral

- 1 - Intercambiar ideas y/o opiniones, respetando los turnos de habla.
- 2 - Expresar ideas ordenadamente, con claridad y coherencia.

Lectura

- 1 - Leer comprensivamente cuentos fantásticos.
- 2 - Leer comprensivamente cuentos de terror.
- 3 - Leer expresivamente diferentes textos.

Escritura

- 1 - Producir un cuento fantástico.
- 2 - Producir un cuento de terror.

Reflexión

- 1 - Reconocer y clasificar pronombres.
- 2 - Reconocer y clasificar adverbios.
- 3 - Caracterizar cuentos de terror.
- 4 - Reconocer AU - OB.

Literatura

- 1 - Leer, comprender y disfrutar obras literarias.
"El jardín de Lili" de Cristina Macías.

2023-24

[illegible]

INDICADOR DE LOGRO

- A) Acoplado HMB en actividades atléticas
- B) Combinando HMB LOCOMOTRICES en cada prueba atlética en competencias de mini-atletismo inter-escolares
- C) Identificando las HMB participando en los diferentes juegos atléticos.

TECNICA:

Observación directa

INSTRUMENTO:

Escala de clasificación

10: Utiliza y domina HMB con facilidad en las actividades atléticas.

9-8: utiliza y domina HMB con leve dificultad en las actividades atléticas.

7: combina HMB con cierta dificultad en el acoplamiento de las mismas, en actividades atléticas.

6: no puede dar continuidad a la ejecución, presentando dificultades en el acoplamiento.

INSTRUMENTO:

Dibujamos con conos 4 líneas, las cuales serán rectas y se curvaran hacia la llegada del objetivo, el objetivo será una cinta elástica, la cual sujetaran dos alumnos imitando el listón de salto en altura. El objetivo será franquear el listón realizando un salto tijera a caer de pie. Las distintas alturas a saltar pueden ser la equivalente a la rodilla cadera o codo. Si el alumno toca el elástico el salto es nulo.

10/9 corre salta técnica de tijera, no/si toca el liston.

8/9 corre salta no utiliza técnica de tijera, no/si toca el liston.

7 no corre salta técnica utiliza la técnica de tijera, no/si toca el liston.

6 no corre no salta con técnica utiliza la técnica de tijera, si toca el liston.

Observación directa

INSTRUMENTO:

Escala de clasificación

Participa en las salidas didácticas, realizando las actividades.

Siempre: 10

Habitualmente: 9

A veces: 7 – 8

No: 6 o menos

4-3-2017
Edu. N. 1. 200
Dirección General de Escuelas
Cuerpo Docente de la DGE

PRICIA C. MONTTE
DNI 21.124.418
Vicepresidente

ALUMNOS QUE REQUIEREN REFUERZO EN SUS SABERES

GRADO:

TURNO:

ALUMNOS	SABERES A REFORZAR	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES DE ARTICULACIÓN CON PROFESORES DE ÁREAS ESPECIALES

RENDIMIENTO 1TRIMESTRE - 2017

REGIONAL

SECCIÓN Nº

ESCUELA Nº1

PLANILLA INSTITUCIONAL

GRADO	SECCIÓN	MATRÍCULA	Alum. c/Dific.		Lengua		Matem.		Conoc. Del ambiente		Ciencias Naturales.		Ciencias Sociales.		Inglés		Educación Física		Plástica		Educación Musical		más de un área con dif.	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º	A	25	5	20	4	16	5	20	0	0							0	0	0	0	0	0	4	16
	B	26	8	30,8	8	30,77	8	30,77	0	0							0	0	0	0	0	0	8	30,8
	C			###		###		###		###								###	###	###	###	###		###
	D			###		###		###		###								###	###	###	###	###		###
	E			###		###		###		###								###	###	###	###	###		###
TOTAL			51	25,5	12	23,53	13	25,49	0	0							0	0	0	0	0	0	12	23,5
2º	A	27	2	7,41	2	7,407	1	3,704	0	0							0	0	0	0	0	0	1	3,7
	B	30	8	26,7	8	26,67	5	16,67	0	0							0	0	0	0	0	0	5	16,7
	C			###		###		###		###								###	###	###	###	###		###
	D			###		###		###		###								###	###	###	###	###		###
	E			###		###		###		###								###	###	###	###	###		###
TOTAL			57	17,5	10	17,54	6	10,53	0	0							0	0	0	0	0	0	6	10,5
3º	A	24	0	0	0	0	0	0	0	0							0	0	0	0	0	0	0	0
	B	21	5	23,8	5	23,81	5	23,81	5	23,81							0	0	0	0	0	0	5	23,8
	C			###		###		###		###								###	###	###	###	###		###
	D			###		###		###		###								###	###	###	###	###		###
	E			###		###		###		###								###	###	###	###	###		###
TOTAL			45	11,1	5	11,11	5	11,11	5	11,11							0	0	0	0	0	0	5	11,1
TOTAL CICLO			153	18,3	27	17,65	24	15,69	5	3,268							0	0	0	0	0	0	23	15
4º	A	30	4	13,3	4	13,33	4	13,33			0	0	0	0			0	0	0	0	0	0	4	13,3
	B	26	6	23,1	3	11,54	9	34,62			1	4	0	0			0	0	0	0	0	0	3	11,5
	C			###		###		###		###		###		###				###	###	###	###	###		###
	D			###		###		###		###		###		###				###	###	###	###	###		###
	E			###		###		###		###		###		###				###	###	###	###	###		###
TOTAL			56	17,9	7	12,5	13	23,21			1	2	0	0			0	0	0	0	0	0	7	12,5

RENDIMIENTO FINAL - DICIEMBRE 2017 - INSTITUCIONAL

REGIONAL:

DEPARTAMENTO:
NOMBRE:

SEDE DE SUPERVISIÓN: N°
ESCUELA N°:

GRUPO	SECCIÓN	TURNO	MATRÍCULA FINAL 2017	PROMOVIDOS SIN EXAMEN COMPLEMENTARIO DICIEMBRE 2017				PROMOVIDOS CON EXAMEN COMPLEMENTARIO DICIEMBRE 2017				PROMOCIÓN FINAL DICIEMBRE 2017				PASAN A COMPENSAR MARZO 2018		
				CANTIDAD Avanzado	%	CANTIDAD Satisfact.	%	CANTIDAD Avanzado	%	CANTIDAD Satisfact.	%	CANTIDAD Avanzado	%	CANTIDAD Satisfact.	%	CANTIDAD Básico	%	CANTIDAD Por de del
1°	A				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	B				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	C				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	D				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	E				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	Total 1°		0	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0
2°	A				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	B				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	C				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	D				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	E				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	Total 2°		0	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0
3°	A				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	B				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	C				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	D				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	E				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	Total 3°		0	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0
4°	A				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	B				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	C				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	D				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	E				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	Total 4°		0	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0
5	A				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	B				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	C				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	D				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	E				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	Total 5°		0	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0
6	A				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	B				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	C				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	D				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	E				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	Total 6°		0	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0
7	A				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	B				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	C				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	D				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	E				#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!		#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!		#DIV/0!	
	Total 7°		0	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0
TOTAL PRIMER CICLO			0	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0
TOTAL SEGUNDO CICLO			0	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0
TOTAL GENERAL			0	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!	0

NOMBRE DEL RESPONSABLE DE LA CARGA DE DATOS DE LA PRESENTE PLANILLA:

Avanzado: 0000 - 10
Satisfactorio: 0000 - 8
Básico: 0000 - 6

