

## Construcciones de sentido sobre la evaluación. Un análisis de los documentos oficiales

*María Eugenia Danieli y Mariela Prado*

### **Introducción**

En los últimos años, y en el marco de las políticas nacionales en educación tendientes a reformar el sistema educativo argentino, la escuela secundaria ha sido un tema central en la agenda educativa, incluyendo cuestiones referidas tanto a aspectos curriculares como a modalidades de enseñanza y evaluación. De ello dan cuenta las modificaciones orientadas a dicho nivel, algunas plenamente concretadas y otras aún en proceso de implementación. Tales cambios tienen repercusiones en nuestra provincia y particularmente las vinculadas con las propuestas de evaluación que se encuadran en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación de la Nación n° 84/09 y 93/09, y 134/11.

En las siguientes páginas presentamos el análisis de algunos documentos oficiales elaborados en nuestra jurisdicción entre el 2009 y el 2013, resaltando algunas “*apuestas discursivas*” en relación con las prácticas evaluativas para promover la inclusión y la calidad de la educación en dicho nivel.

Tales documentos, portadores del discurso político pedagógico oficial, son abordados como producciones que intentan regular el comportamiento social. Producciones discursivas complejas, construidas desde la intertextualidad con otros discursos políticos, pedagógicos, sociales y académicos de diverso origen que buscan promover ciertos efectos en las

disposiciones y conciencias de los agentes escolares (docentes, directivos). Desde esta perspectiva, que retoma aportes de Bernstein (1994) y Foucault (1997), y de la investigación cualitativa analizamos el contenido de estos documentos buscando reconocer los ejes centrales de los discursos que exponen.

En línea con estas premisas consideramos que las prácticas de evaluación que acontecen en las escuelas se vinculan con tradiciones de formación docente, lo aceptado y acordado en cada institución y con las opciones que cada profesor asume en las situaciones de enseñanza. Nos interesó indagar la retórica oficial porque en nuestra perspectiva el discurso dialoga con esas prácticas escolares. Desde la indiferencia, aceptación o contradicción, los docentes toman decisiones en relación con la evaluación que resignifican en cada contexto las orientaciones y prescripciones oficiales, incidiendo de manera particular en la trayectoria escolar de los estudiantes.

### **Voces especializadas sobre la evaluación**

Partimos de considerar que los enunciados referidos a la evaluación forman parte de un dispositivo que incluye elementos discursivos y no discursivos, lo dicho y lo no dicho, con efectos de poder sobre los sujetos (Foucault, M.; 1997). A su vez, desde la perspectiva que suscribimos, la evaluación adquiere gran relevancia en los procesos educativos escolarizados, en tanto posee un carácter disciplinador y regulador poniendo de manifiesto lo que se considera “valioso” para ser aprendido por los estudiantes.

Recuperamos además otros discursos sobre el tema, que en los últimos años orientan la mirada respecto de la evaluación tanto a nivel académico como de las prácticas escolares. Hemos encontrado la recontextualización

en documentos ministeriales que señalan qué evaluar de modo legítimo y cómo hacerlo para dotar esa evaluación de validez.

En la didáctica y otras disciplinas del campo de la educación, la evaluación como categoría y problemática constituye un objeto de reflexión o prescripción permanente. Es posible reconocer en la literatura especializada actual la discusión de enfoques que ponen el acento en la necesidad de situar la evaluación en el marco de una relación educativa que reconoce la heterogeneidad presente en el aula: evaluación como herramienta de conocimiento (Celman, 1998); evaluación como campo de controversias (Litwin, 1998); validez, confiabilidad y practicidad de los programas de evaluación (Camilloni, 1998); evaluación alternativa (Anijovich, 2007); evaluación formativa (Perrenoud, 2008); retroalimentación en la evaluación (Anijovich, 2010); evaluación mediadora (Hoffman, 2010); la buena evaluación de los aprendizajes (Camilloni, 2010); las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes (Litwin, 2008); evaluación por competencias (Cappelletti, 2010); evaluación auténtica (Anijovich, 2011).<sup>11</sup>

En otros términos, se destaca una concepción de la evaluación que pueda andamiar las posibilidades de comprensión de los estudiantes y contemplar los diferentes ritmos de aprendizaje. En tales enfoques encontramos tradicionales y novedosos conceptos que en algunos casos adjetivan la evaluación y potencialmente podrían orientar el discurso regulativo oficial y las prácticas escolares.

Más allá de sus particularidades, todos retoman categorías que refieren a los múltiples procesos presentes en las escenas educativas y que por su complejidad exigen una mirada sensible a las individualidades (Hoffman,

---

<sup>11</sup> Una reseña de varios de estos enfoques y de las principales cuestiones que hoy se tematizan en el campo de la evaluación puede consultarse en la compilación de R. Anijovich (2010) *La evaluación significativa*. Paidós. Bs. As.

2010) y a los ritmos personales de aprendizaje para intervenir de manera efectiva y oportuna. Esto es, dar cuenta con la evaluación del carácter procesual, constructivo, individual y social del aprendizaje. En consonancia, la evaluación podrá ayudar a la construcción y reconstrucción del conocimiento, promoviendo la toma de decisiones del educador para intervenir en el enriquecimiento de la enseñanza y de los estudiantes para asumir responsabilidades e involucrarse en los aprendizajes que realiza.

En trabajos basados en enfoques constructivistas (Coll, 1999) se destaca también la posibilidad de favorecer los procesos de aprendizaje desde la resignificación de las prácticas de evaluación y con ello incidir en las trayectorias escolares de los sujetos, cuestión que involucra la mejora en las condiciones de aprendizaje, la promoción de oportunidades para habilitar a los sujetos a pensar en el marco de situaciones y favorecer la reflexión sobre las acciones que se llevan a cabo.

En el mismo sentido, el movimiento de la evaluación auténtica (Davini, 2009; Anijovich, 2011) alienta la revisión de las prácticas evaluativas como parte del proceso de enseñanza, incluyendo otras herramientas e instrumentos con la intención de que dichas instancias reflejen las situaciones de la vida real, desafíen a los alumnos y los alienten a poner en juego otros procesos mentales y capacidades, así como sus expresiones personales. De este modo, la evaluación auténtica define sus lineamientos considerando que es necesario evaluar los aprendizajes en contextos escolares, sociales y personales determinados para que no pierdan legitimidad.

Las intervenciones docentes así cobran un nuevo significado. El docente, como adulto mediador brindará ayudas cognitivas a quien aprende promoviendo la interacción con el objeto de conocimiento y el paso de la heteronomía a la autonomía (Cazden, 1991; Onrubia, 1999). Tales ayudas,

variadas y relevantes, son préstamos cognitivos diseñados por el adulto a fin de atender a la diversidad de los estudiantes para acompañarlos de modo singular según los diferentes estilos y tiempos de aprendizaje y concretando formas de intervención didáctica que incluyan desafíos pertinentes. La evaluación mediadora (Hoffman, 2010) por su parte, enfatiza la importancia de que el docente atienda y acompañe los procesos individuales del aprendizaje y el vínculo educativo, valorándolos en un contexto de diversidad.

Otros abordajes sobre el tema que conciben la evaluación como práctica social (Teobaldo, Bertoni y Poggi, 1995; Sanjurjo y Vera, 2003) advierten sus connotaciones sociales, políticas y subjetivas, en tanto implica comunicar un juicio de valor sobre quién es evaluado y sobre el objeto de evaluación (resultados de aprendizaje, una oferta educativa, un sistema educativo). Estos juicios se comunican cuantitativa y cualitativamente produciendo una visión acerca del objeto en cuestión que desencadenan procesos, comportamientos, modos de decir consecuentes con tal enunciación.

Las evaluaciones escolares se expanden al espacio social y laboral, y las certificaciones logradas por los estudiantes tienen un valor en el mercado y un valor social que se resignifica subjetivamente incidiendo en la autopercepción del sujeto. De allí la importancia de atender a los efectos subjetivos de la evaluación, en tanto los resultados logrados son traducidos por maestros, padres y los propios alumnos en representaciones acerca de sí mismos.

La relación definida entre rendimiento académico y rasgos de personalidad en el sujeto contribuye a consolidar la demanda de ciertos atributos para lograr los aprendizajes en la escuela. Más aún, fortalece la relación entre las expectativas de los docentes y las profecías autocumplidas: “buenos” y

“malos” alumnos desde las representaciones de los docentes generan buenos y malos rendimientos (Litwin, 1998: 15; Solé, 1999) a través de proporcionar a los estudiantes ayudas diferenciadas según dicha representación.<sup>12</sup>

Según I. Solé, “el autoconcepto se aprende, o si se quiere, se forja en el curso de las experiencias de la vida; las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen con otros significativos” (1999: 34). Esto lleva a explicar que en muchos casos los alumnos construyen representaciones sobre sí mismo, como “mal alumno”, “incapaz de aprender ciertos contenidos” o “hábil”, a partir de las devoluciones que sus propios docentes les realizan y de los resultados obtenidos en las evaluaciones, existiendo una influencia mutua, o relación circular entre el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento de los alumnos en determinados espacios escolares. El autoconcepto funcionaría como esquema cognitivo y sería causa y efecto del rendimiento escolar.

En función de estas relaciones se propondría la necesidad de redefinir el concepto de sujeto evaluado y la mirada que sobre él se construye. Así, el estudiante visto como sujeto de conocimiento educable (Terigi, 2009) y que puede establecer diferentes relaciones con el conocimiento (Charlot, 2007) no sería juzgado en relación con el logro de estándares definidos externamente, sino atendiendo a las oportunidades de aprendizaje (Baquero y Terigi, 1996) por las que puede transitar. De este modo se constituye en objeto de reflexión las intervenciones de los adultos sobre los entornos de aprendizaje para favorecer procesos de construcción de conocimientos.

---

<sup>12</sup> Sobre esta incidencia de las expectativas de las docentes en los resultados de la evaluación y de los aprendizajes de los alumnos, ya daban cuenta los estudios de Robert Rosenthal en 1992 (citado por Solé, 1999).

En síntesis, los autores citados enfatizan la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para habilitar cambios en las formas de evaluación y en el lugar que ésta tiene en relación con los procesos mencionados. En este sentido, entendemos que, si bien debe haber una necesaria articulación entre evaluación y enseñanza, ambos procesos desde su particularidad exigen decisiones y reflexiones de orden didáctico que son específicas. Cabe no obstante la pregunta, si desde esta perspectiva que piensa la evaluación como procesual y constante se pueden opacar otras decisiones que son relativas a la enseñanza y a la promoción de aprendizajes.

Al respecto, Litwin (1998) sostiene que la evaluación constante puede desvirtuar el sentido de los procesos de aprendizaje y de conocimiento si éstos están sometidos a evaluación en forma sostenida. De tal manera se puede incurrir en una situación contradictoria cuando pretendiendo evaluar de manera procesual, se tergiversa el sentido de una mirada sobre el proceso para acompañarlo y la evaluación termina siendo utilizada para controlar. La misma autora, en una publicación posterior (Litwin, 2008), alude al carácter invasor del interrogante pedagógico que implica exponer al estudiante a una situación humillante y someterlo a una interrogación en el marco de una relación desigual donde la evaluación que acompaña procesos comprensivos no tiene lugar.

Entendemos como necesaria la articulación de principios didácticos entre los procesos de enseñanza y evaluación ya que por el contrario, cuando la enseñanza y la evaluación se oponen, en sus sentidos y propósitos, el dispositivo pedagógico se desagrega en dos segmentos separados (Camilloni, 2010). Esta situación genera en los estudiantes respuestas mecánicas porque están ordenados básicamente por lo que se evalúa, desatendiendo acciones y aprendizajes que se producen durante el proceso.

## **Evaluación, calidad, inclusión en las apuestas discursivas oficiales**

Con el propósito central de estudiar el discurso oficial sobre evaluación, consideramos importante analizar la voz del discurso especializado - construido en el campo pedagógico y didáctico- y las formas en que es recontextualizado en el discurso oficial así como las prácticas que éste habilita en los contextos escolares.<sup>13</sup>

A su vez, igualmente importante es considerar las implicancias sociales, teniendo en cuenta que la evaluación en la escuela se ha asociado en las últimas décadas a la cuestión de la calidad. Particularmente, diversos organismos internacionales -UNESCO, Banco Mundial, CEPAL, OEI- desde la década de los '90 han señalado como prioridades de los sistemas educativos la cuestión de la calidad, vinculada con la expansión del acceso “*sobre la base de la equidad, pertinencia y eficiencia*” (Bello, 1999). Si bien trascurrieron casi dos décadas de aquellas enunciaciones, los discursos sobre la calidad no han logrado aún despegarse de las preocupaciones instaladas entonces y sigue siendo la evaluación el espacio y lente para valorar la calidad educativa.

Planteos más recientes (AAVV, 2007; Gentili, 2014) reconocen la pluralidad de sentidos asignados a la calidad en diversos discursos políticos y teóricos y advierten acerca de las limitaciones de aquellas miradas que la asociaron a la medición de ciertos aspectos, sobre todo, de los resultados de los procesos educativos. Por el contrario, señalan la necesidad de abrir esos sentidos e incluir otras cuestiones para valorarla, tales como la pertinencia de los contenidos que la escuela enseña en relación con la pluralidad cultural; la incorporación de todos los sectores a la escuela, las decisiones de política y gestión escolar, entre otros. Pero sobre todo, lo que se

---

<sup>13</sup> Otros trabajos desarrollados en esta publicación abordan estudios específicos de las prácticas de evaluación en los niveles primario y secundario.



encuentra en el trasfondo de esta conceptualización es la definición de la educación como un derecho y un bien público frente a las concepciones que sostenían que ésta era un servicio y como tal evaluado desde parámetros mercantilistas.

Gentili (2014) expresa:

“La calidad es un atributo del derecho a la educación. Refiere a la eficacia que tiene el derecho a la educación de tornarse una realidad efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas, revelando las condiciones de igualdad de un sistema educativo. La calidad tiene que ver también con la pertinencia del conocimiento. (...) La calidad de la educación se relaciona con la definición de un conjunto de saberes socialmente relevantes que una comunidad establece como aquellos que el sistema escolar debe transmitir y producir” (p. 2).

Asimismo, en nombre de la calidad debe garantizarse tanto el acceso a la educación como la permanencia. Pero no tan solo eso, también es necesario asegurar y crear condiciones para la realización de aprendizajes relevantes y pertinentes en los estudiantes (Terigi, 2010). Aquí entra en discusión la supuesta utilidad de las evaluaciones internacionales que con sus estándares miden los aprendizajes de los estudiantes de diferentes lugares y comunidades, cuando la apuesta debería ser la relevancia y pertinencia de lo aprendido en sintonía con las necesidades de la comunidad a la que pertenece el estudiante. Por el contrario, la evaluación educativa según lo sostienen determinadas agencias internacionales, entre ellas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), tiene como pivote el Programa para la Evaluación Internacional de

Alumnos (PISA) cuyo eje discursivo es la medición del éxito escolar sin atención a las singularidades de cada contexto cultural.<sup>14</sup>

Las pruebas PISA se asientan en un discurso donde la clave es el éxito escolar de los sistemas educativos. Las pruebas predeterminadas, los estándares, los estudios comparativos, la efectividad, el monitoreo y el diseño de políticas de los gobiernos en función de resultados conforman la jerga técnica y construyen una mirada sobre la evaluación como instrumento para medir, comparar y definir políticas de distribución de recursos.

En estas pruebas aplicadas a jóvenes de 15 años se evalúa con el fin de determinar si cuentan con los conocimientos necesarios para la sociedad actual. Dichos conocimientos son establecidos según ciertos intereses que ocultan las diferencias culturales y sociales de distintos países y regiones. Además, instalan una forma de comprender la evaluación, basándose exclusivamente en resultados que pueden ser traducidos cuantitativamente.

“PISA es la expresión más compleja de esta gran arquitectura de medición de la calidad de la educación, hay sistemas más simples, pero también estructurados bajo la premisa de que la calidad se puede medir gracias al uso de indicadores derivados de los aprendizajes de los alumnos en algún momento de su historia escolar. De allí emanan una serie de conclusiones, de gran poder normativo, que indican el camino que los sistemas educativos deben seguir para mejorar su calidad. Se elaboran rankings e informes basados en estas presunciones. Este debate ha empobrecido y

---

<sup>14</sup> Expresión recuperada del sitio web en español:  
<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaenespañol.htm>

despolitizado el problema de la calidad de la educación” (Gentili, 2014, p. 2).

La evaluación basada exclusivamente en estándares cuantitativos reduce la discusión de políticas educativas a los resultados obtenidos. La complejidad que supone el tratamiento de las definiciones políticas en educación requieren de un enfoque cuyo abordaje de los procesos educativos no desconozca la variabilidad de las realidades locales y, específicamente, puedan retornar la mirada de los docentes, quienes construyen cotidianamente saberes en las escuelas acerca de los modos de enseñar y evaluar más oportunos para crear situaciones didácticas donde aprender sea posible.

Si nos preguntamos por las formas en que podemos construir mejores condiciones de acceso a los saberes e igualdad en educación, los resultados estandarizados no deberían constituir el recurso o fuente desde donde evaluar y tomar decisiones en educación. Las políticas educativas, entre ellas, las que suponen decisiones relativas a la evaluación, no pueden desconocer la multi-referencialidad necesaria para evaluar los aprendizajes contemplando las variables de los contextos en los que éstos se producen y, simultáneamente, proveer a los docentes de un conocimiento para valorar las mismas estrategias de evaluación que utilizan.

En palabras de Litwin (2008), es recomendable trabajar sobre la idea de que no todo puede ser evaluado, ni objetivable o definido numéricamente. Esto no vuelve más fiables las prácticas de evaluación; es necesario recuperar una mirada más exhaustiva sobre los procesos en marcha y sobre las oportunidades que la evaluación crea para promover aprendizajes. La consulta a otros, el diálogo y el consenso en las escuelas acerca de las prácticas evaluativas recupera una dimensión que es ineludible: el saber que los docentes elaboran sobre la evaluación, no por la frecuencia con la

que realizan esta tarea sino por la reflexividad sostenida y requerida en esta práctica.

Asimismo, la cuestión de preguntarse por la validez de la evaluación, por su alcance y significatividad (Camilloni, 2010) implica juzgar si la evaluación es coherente con la enseñanza y con la selección del currículum que se ha realizado. Para pensar en una relación entre enseñanza, currículum y evaluación según el propósito de alcanzar mejores condiciones de acceso a los saberes, se hace imprescindible encontrar definiciones de orden político que acompañen a los docentes en la tarea de tomar decisiones curriculares y didácticas.

Gran parte de la producción teórica y las investigaciones en el tema apuntan a realizar un relevamiento de casos y situaciones escolares que permiten comprender más ampliamente, y teniendo en cuenta otras variables<sup>15</sup> las problemáticas y dificultades que tienen los docentes en las escuelas con los estudiantes. En nuestro estudio<sup>16</sup>, estas se ponen en evidencia y se vinculan fundamentalmente con la fragmentación y discontinuidad de la experiencia escolar que viven los estudiantes, lo cual se traduce en trayectorias interrumpidas con la prevalencia de concepciones liberales sobre las posibilidades de inclusión y éxito escolar y con la construcción de estrategias de enseñanza y evaluación más preocupadas por la contención de los alumnos dentro de la escuela que por la promoción de aprendizajes valiosos.

Así, la evaluación se encuentra inserta en un proceso de escolarización que supone un recorrido, no lineal ni absolutamente previsto, sino singular y contextualizado. Cada estudiante, en el marco de las condiciones y contextos

---

<sup>15</sup> Tales variables suelen ser pasadas por alto desde las definiciones de las políticas educativas.

<sup>16</sup> Ver en Alterman, Nora y Coria Adela (Coord.): "Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela". Editorial Brujas. Córdoba, 2014

en los que desarrolla su experiencia educativa construye una trayectoria escolar, que implica cierto modo de estar en la escuela y transitarla, mostrando diferencias entre trayectorias teóricas previstas por el sistema y trayectorias reales construidas por los sujetos en sus experiencias escolares (Terigi, 2010).

Siguiendo a esta autora, cabe destacar que en las trayectorias reales frecuentemente se encuentra ausentismo, interrupciones, dilaciones y relaciones de baja intensidad<sup>17</sup>, lo cual entra en tensión con una manera de pensar el aprendizaje, la escuela y su participación en lo que ella ofrece. Frente a esta discrepancia, los docentes construyen diferentes saberes y modos de intervención, flexibilizando los dispositivos y criterios de evaluación en algunos casos, pero sobre todo, traduciendo esta discrepancia en situaciones de exclusión o fracaso escolar (evidenciadas en índices de repitencia, sobreedad y/o abandono).

En palabras de Terigi:

“A lo largo de las trayectorias reales de los sujetos por el nivel medio, se produce un proceso de selección de la población estudiantil que va dejando afuera del sistema a importantes contingentes de adolescentes y jóvenes. Una parte cada vez menor de esta exclusión se vincula con la oferta insuficiente. Pero otra parte, tanto más importante, se vincula con la experiencia de fracaso. [...] La permanencia de los adolescentes y jóvenes en el nivel secundario parece realizarse a costa de la sobreedad, que sigue aumentando, mientras que las tasas de egreso, que habían experimentado cierta mejora, se muestran ahora en retroceso. El abandono no parece ser

---

<sup>17</sup> Terigi retoma esta categoría de G. Kessler (2010), para hacer alusión a aquellas situaciones en las cuales los estudiantes a veces van y a veces no van a la escuela, a veces hacen la tarea y a veces no; dando cuenta de una experiencia escolar que no es continua ni intensiva, según lo esperado desde el sistema.

de una vez y para siempre, sino que es posible hipotetizar abandonos temporarios y reingresos fallidos que explicarían el incremento de la sobreedad en un contexto de atenuación de la repitencia sin mejoras en las tasas de egreso” (Terigi, 2007: 13).

Desde esta perspectiva, la inclusión escolar debe ser asumida como un problema de las políticas educativas, generando nuevas y mejores condiciones de escolarización y de enseñanza que permitan enfrentar las problemáticas del ausentismo, de las formas de escolaridad de baja intensidad (Kessler, 2010), la sobre-edad y los bajos logros de aprendizaje y las transiciones escolares, en pos de garantizar el ejercicio del derecho a la educación y no solo el acceso al sistema (Terigi, 2007).

Consideramos que es pertinente revisar las apuestas discursivas sobre la evaluación en la escuela secundaria en relación con la posibilidad de dialogar con las prácticas que los docentes ensayan en las escuelas. En ocasiones, ciertas prácticas basadas en los principios de justicia curricular (Connell, 2006) e invenciones didácticas coherentes con la plena inclusión educativa (Terigi, 2009), carecen de sostén y continuidad.

Esto ocurre con más frecuencia si desde la instancia política no hay producción de sentidos en el marco de una conversación plural sobre la evaluación que contemple como criterio, la garantía del acceso a los aprendizajes relevantes. En esta dirección, la construcción de una escuela secundaria de calidad e inclusiva no puede realizarse sin una discusión abierta y sensible a las problemáticas de los docentes en relación a las prácticas de evaluación.

## **La evaluación en la escuela secundaria en documentos ministeriales**

Haciendo eco de estas preocupaciones académicas y políticas, la escuela secundaria en Córdoba también ha sido objeto de revisiones y, particularmente, cuestiones referidas al currículum, la enseñanza y la evaluación han ocupado un espacio relevante en las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación de la Provincia y los discursos que las acompañaron. Específicamente, en gran parte de los documentos elaborados desde los organismos oficiales es posible encontrar reiteradas referencias al tema y lineamientos que orientan la construcción de nuevos dispositivos y estrategias de evaluación de los estudiantes.

Para lograr los objetivos del estudio hemos centrado la mirada en los documentos que elaboró la provincia entre los años 2008 y 2011 referidos explícitamente a la evaluación. Los documentos consultados fueron<sup>18</sup>:

- Orientaciones sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad. (2008).
- La Línea de Base como herramienta en los procesos de autoevaluación (2009).
- Línea de Base: Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes (2009).
- La educación secundaria. Documento Base (2009).
- Res. 0005 DGEM, DGET y FP (2010).
- Diseño curricular de la Educación Secundaria (2011-2015).
- Implementación de las orientaciones de la educación secundaria en Córdoba. Sugerencias para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes (2011).
- La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria (2011).

---

<sup>18</sup> En este capítulo nos detendremos en algunos de ellos, o en fragmentos de los mismos por razones de extensión.

Estos documentos han sido abordados desde la preocupación por reconocer estructuras de sentido, entendidas como “nudos en el texto” que semánticamente condicionan las prácticas en los diferentes niveles educativos. Buscamos comprender cómo discursivamente se pueden habilitar ciertas prácticas relativas a la evaluación que a su vez afectan la trayectoria escolar de los sujetos. Considerando la diversidad de opciones en el nivel institucional, es fundamental reconocer la mirada sobre los sujetos destinatarios de la evaluación; los modos en que se construyen indicadores; los parámetros consensuados y las lecturas en torno a “resultados”. A las concepciones políticas sobre las que se asientan las recomendaciones, orientaciones y elaboración de instrumentos destinados a la recuperación de datos y su lectura en las escuelas, las hemos reconstruido interpretándolas en diálogo con las referencias y categorías de las que disponemos en el campo de la teoría didáctica.

Algunos de los interrogantes que guiaron la indagación inicial fueron: ¿Cuáles son las construcciones de sentido más frecuentes y explícitas en los documentos?, ¿Cómo se relacionan estas estructuras de sentido con las apuestas y lineamientos políticos de los últimos años?, ¿Cuáles son los vínculos con las políticas para garantizar la permanencia de los sujetos en la escuela?, ¿Qué aprendizajes se validan? ¿Son consistentes con las propuestas educativas?, ¿Cuál es el lugar de los estudiantes y docentes en los procesos evaluativos?, ¿Cuáles son las relaciones entre evaluación, procesos institucionales y formato escolar?

En el análisis de los documentos mencionados hemos reconocido un discurso que intenta reconceptualizar sentidos y modalidades de evaluación en la escuela secundaria en relación con las finalidades, características y destinatarios de este nivel educativo a partir de la Ley de Educación Nacional (26206/06).



Se observan dos núcleos con relación a cambios y propuestas. Por un lado, consideraciones acerca de las intervenciones docentes y las condiciones en que se lleva a cabo el trabajo de enseñar. Por otro lado, cuestiones referidas al régimen académico y a las estrategias y modalidades de evaluación de los estudiantes.<sup>19</sup>

### **Evaluación: un tema de docentes e instituciones**

Relacionamos dos documentos: “La línea de Base: Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes” (2009) (La Línea de Base) y “La educación secundaria en Córdoba - Documento base” (La ES).

En el documento “La línea de Base” se realiza una propuesta clave: mirar la enseñanza y se apunta, centralmente, a la autoevaluación para “*Ver y preguntarse*”.<sup>20</sup> Esto supone centrar la evaluación en las intervenciones docentes y en las situaciones didácticas que construyen para crear posibilidades de aprendizaje.

Ciertas categorías -autoridad pedagógica, responsabilidad, confianza, enseñanza, intervenciones docentes, transmisión de la cultura - se entranan en lo discursivo para consolidar esta necesidad de mirar lo que hacen los docentes para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes.

A partir de esta focalización en las prácticas de enseñanza, en el documento se presentan dos dimensiones de análisis propuestas para la autoevaluación

---

<sup>19</sup> Atendiendo a la extensión de este capítulo y a la totalidad de documentos analizados durante el proceso de investigación, hemos tomado la decisión de seleccionar algunos de los documentos y variar los modos en el estilo de presentación de los mismos. En el caso, de “La línea de base. Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes” (2009) hemos realizado una descripción un tanto más exhaustiva porque entendemos necesario ofrecer al lector información detallada respecto de -al menos- alguno de los documentos. Permitiéndonos, en otros casos, hacer un análisis más general.

<sup>20</sup> “Ver y preguntarse” es una de las consignas propuestas en el documento que apunta a desarrollar procesos de autoevaluación para que a través de ellos, directivos y docentes puedan desnaturalizar sus prácticas cotidianas.

en las escuelas: una vinculada a los proyectos que se promueven en la institución y otra relativa a algunos aspectos del trabajo docente.<sup>21</sup>

Las claves para acompañar a las instituciones son ofrecidas desde una perspectiva que piensa a la escuela como institución social encargada de la transmisión cultural y autorizada para esta tarea, disponiendo de los medios necesarios para mostrar y presentar a los alumnos el mundo de la cultura y de este modo, promover su apropiación para que los jóvenes hagan uso de lo que se les transmite y puedan transformarlo.

En el documento se presenta la enseñanza, desde una perspectiva política y social. En este sentido, se entiende a las intervenciones docentes como el accionar para mediar y favorecer aprendizajes y así condicionar la trayectoria escolar de los alumnos. El encargo de la transmisión de la cultura se realiza a los maestros como acto de responsabilidad pública de parte de las generaciones adultas y derecho social que adquieren niños y jóvenes pudiendo aprender cada uno a su tiempo. Todo lo que sucede en el entramado de relaciones entre los sujetos de las escenas escolares es el

---

<sup>21</sup>Para el relevamiento de datos, en la primera dimensión se presenta una enumeración de indicadores para consignar la existencia, participación y desarrollo de proyectos. A manera de ejemplo, si éstos están insertos en programas nacionales o provinciales y si hay criterios definidos en la institución. Para la segunda dimensión, se ofrece una tabla de doble entrada para consignar datos relativos al trabajo docente, tales como la carga horaria en la institución, ausentismo o la formación en servicio. A su vez, se proporcionan claves expresadas como interrogantes para analizar estas dimensiones vinculadas a los proyectos de la institución y al trabajo docente. Entre las claves aportadas, por ejemplo, se pregunta si las metas establecidas en relación a los programas nacionales o provinciales son alcanzadas, a la vez que aparecen otros interrogantes vinculados a la cultura que se transmite y a las capacidades que se desarrollan a través de las propuestas de enseñanza.

Además, entre las preguntas que funcionan como claves de análisis, están las relativas al tiempo de enseñanza, en función de cuánto de lo programado se lleva a cabo efectivamente. Así también, se sugiere la pregunta por los criterios utilizados en las evaluaciones de los estudiantes y si éstos son consensuados o compartidos. En cuanto a datos sobre trayectorias escolares, hay interrogantes sobre los efectos que produce la participación en los programas y proyectos en los resultados educativos y sobre la relación entre el rendimiento escolar y el ausentismo de los docentes. Como se puede apreciar, el conjunto de interrogantes abarca procesos de diferente orden que acontecen en diferentes escalas y atraviesan la dimensión de la enseñanza - institucional y áulica- destinadas a mirar la intervención didáctica y las trayectorias estudiantiles.

puntapié para hacer funcionar las dimensiones desde las cuales mirar la enseñanza.

La acepción de la enseñanza que se sostiene queda ligada al vínculo docente y alumnos con el contenido, en el marco de una relación en la que la autoridad y la responsabilidad de parte de los adultos y la confianza en el otro hacen posible la realización de aprendizajes.

Interpretamos que en este documento ocupa un lugar secundario los denominados “rasgos duros” del dispositivo escolar (Baquero y Terigi, 1996) ¿Cómo se vincula esta mirada acerca de la unidad de análisis del aprendizaje con las prácticas evaluativas? En los términos y acepciones que se presentan en el documento, la evaluación aparece ligada a la posibilidad de interrumpir las explicaciones que cotidianamente se inventan en las instituciones y que pueden terminar naturalizando tales situaciones. “*Ver y preguntarse*” es el lema en el que se sostiene la invitación que plantea el Ministerio como propuesta de autoevaluación.

La autoevaluación es definida como la herramienta que permite volver a mirar la enseñanza, las propuestas de transmisión que se juegan en las escuelas, los modos de relación entre los sujetos, las formas elegidas para facilitar la apropiación de los saberes y la adquisición de capacidades.

Cabe en este punto reflexionar si la propuesta presentada en el documento “La Línea de base” contempla los núcleos duros del dispositivo escolar. Así, surge la pregunta sobre la responsabilidad del Estado en el acompañamiento a las instituciones y a los directivos para “*Ver y preguntarse*” como estrategias para salir de lo natural y cotidiano e interrumpir procesos no deseados.

En la conclusión se expone el sentido de la autoevaluación que, entre otras cuestiones, es una invitación ministerial a pensarse de otro modo, a

repensar las prácticas de enseñanza y a comprender lo que acontece en la escuela sabiendo que tal lectura está mediada por las concepciones de enseñanza, educación y aprendizaje que se tienen. El acto de educar tiene valor y significación para quienes integran la escuela, para cada uno de los sujetos que la transitan según su función en la institución escolar.

Sin duda, estas concepciones se construyen en una escuela con cierta organización escolar y en el marco de determinadas condiciones de gradualidad, enseñanza simultánea y obligatoriedad, entre otros determinantes de las decisiones que los docentes pueden tomar. “*Ver y preguntarse*” como consigna requeriría entonces la modificación de ciertos modos de organización escolar tanto como proveer de conocimiento necesario a los docentes.

El marco de referencia señalado en el documento “La línea de Base” puede ser deseable para mirar el lugar de la escuela, de los adultos que se encargan de la transmisión. Asimismo, el documento ofrece una propuesta para imaginar intervenciones más adecuadas a los distintos ritmos y estilos de quienes aprenden. Discursivamente eso implica un avance para construir mejores condiciones y oportunidades para aprender. Aun así, persiste el interrogante necesariamente político y ético ligado a si se proveen ayudas suficientes a los docentes para “*Ver y preguntarse*” en el marco de un dispositivo escolar que funciona (o debería funcionar) para promover prácticas más justas.

Avanzando en la relación entre este documento y “La ES”, recuperamos los siguientes fragmentos:

“En el marco de los permanentes cambios sociales y culturales que vienen poniendo en cuestión la finalidad de la Educación Secundaria, la masificación originada en la obligatoriedad del nivel constituye un

verdadero desafío a su carácter selectivo tradicional. En ese sentido, procesos de desigualdad social provocan la interrupción de las trayectorias escolares y constituyen problemas estructurales aún no resueltos y que deben ser enfrentados. ( ) las propuestas educativas para los adolescentes y jóvenes deben garantizar:

-El derecho a la educación a través del **acceso efectivo** de todos los destinatarios, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género y lugar de residencia.

-La inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas, a través de la implementación de medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar satisfactoriamente de la escuela, en condiciones de igualdad de oportunidades.

-Una formación relevante para todos, promoviendo la unidad pedagógica y contemplando la diversidad organizacional de las ofertas educativas”.<sup>22</sup>

En función de lo propuesto en el documento “La ES” consideramos que las definiciones de “La línea de Base” no presentan instrumentos cualitativos para un relevamiento de datos respecto de las trayectorias de los estudiantes, y que tales instrumentos quedan subsumidos bajo las categorías de repitentes, promovidos, entre otros, que aluden a indicadores cuantitativos. Del mismo modo, en el documento “La Línea de Base” se recurre a los datos de ausentismo para valorar las condiciones de trabajo de los docentes.

Entendemos que la sinergia de la institución (Furlán, 1996) podría ser un indicio para leer y valorar tal dimensión. Esto exigiría una mirada más atenta y exhaustiva ya que implicaría evaluar la capacidad de la escuela

---

<sup>22</sup> Ver La educación secundaria en Córdoba - Documento base. Las negritas son nuestras.

para colectivizar las prácticas y generar compromiso entre sus maestros, traducido en indicadores, para así poner en evidencia la necesidad de transformar y mejorar las condiciones de trabajo de los docentes.

En el siguiente apartado nos detenemos en el análisis de otros documentos que dan orientaciones y prescriben los que denominan nuevos modos de pensar y hacer respecto de la evaluación en la escuela.

### **Evaluación de los aprendizajes**

Las definiciones ofrecidas por los documentos oficiales en relación con la evaluación no sólo expresan desde el plano discursivo la necesidad de reconstruir las prácticas y concretar otros modos de hacer y pensar. Avanzan en delimitar un encuadre conceptual y práctico que intenta configurar un escenario de enseñanza, aprendizaje y evaluación diferente al instalado en las escuelas hasta el momento.

En el documento “Diseño Curricular para la Educación Secundaria”, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011 (DC), el discurso oficial caracteriza el dispositivo de evaluación tal como es propuesto en otros documentos (“La educación secundaria Documento Base” (2009); la Res CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, y la Res 005/10 de la Provincia de Córdoba).

Un aspecto a destacar del documento es la articulación de las prácticas evaluativas con otras decisiones pedagógicas e institucionales que inciden en las trayectorias escolares, en tanto facilitan o no la continuidad de la experiencia escolar y la promoción de aprendizajes. La evaluación queda incluida aquí dentro del régimen académico el cual se define como el “conjunto de regulaciones sobre la organización de actividades de los

alumnos y las exigencias que estos deben responder” (Res CFE n°93/09) y se explicita que tanto las jurisdicciones como las escuelas deberían definir qué y cómo evaluar; la acreditación y promoción de los alumnos; ingreso, egreso y movilidad, así como estrategias de acompañamiento a la trayectoria escolar y acciones de convivencia escolar.

En esta dirección, el DC enfatiza la necesidad de asumir la evaluación como parte de un proceso integral, con una función orientadora, motivadora y formativa, que integre diferentes técnicas y estrategias y que se centre en la forma en que el estudiante aprende para promover la comprensión de esos procesos y su promoción, no sólo el examen de lo aprendido.

La información sobre el aprendizaje se considera necesaria para sustentar la toma de decisiones y se resalta la importancia de comunicarla a estudiantes y familias. Se enfatiza además que la valoración de los logros, avances, resultados y dificultades tenga en cuenta las condiciones y contextos y la prescripción curricular. En consonancia, se alienta la construcción de propuestas, instrumentos y criterios de evaluación como proceso institucional y colectivo que se encuadra en un “enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje” (DC Tomo 1, pág. 22) y en “una política educativa inclusiva” (pág. 22) que pone en el centro de las preocupaciones el aprendizaje de los jóvenes, “sin descuidar la calidad de lo que se enseña” (pág. 21).

Desde la perspectiva expuesta en el documento, la preocupación por la calidad de lo que se enseña se vincularía con el compromiso docente e institucional en una perspectiva situada, a la vez que conlleva reconocer para evaluar “aquellos logros más directamente vinculados con avances en los procesos de adquisición y desarrollo de capacidades, aprendizajes y contenidos” (DC Tomo 1 pág. 21). Sin embargo, las referencias explícitas a

la cuestión de la calidad son escasas. En cambio, encontramos reiteradas menciones a la preocupación por la inclusión y un énfasis marcado en la necesidad de revisar y modificar las prácticas y modos de organización instalados (DC Tomo 1 pág 16).

Se propone en este marco un nuevo régimen académico: la organización trimestral del ciclo lectivo, con la correspondiente evaluación y calificación en cada período; la posibilidad de ser promovidos de un curso a otro con 3 materias previas, ampliando el anterior límite de 2 materias (Res. 0005/10 de la Pcia. de Córdoba).<sup>23</sup>

Esta propuesta de evaluación de las materias previas puede ser vista como una estrategia para promover la permanencia en la escuela y la continuidad de los estudios para todos los alumnos, respetando y acompañando tiempos y procesos de aprendizaje no homogéneos.<sup>24</sup>

Sin embargo, la recepción de los cambios evaluativos en las escuelas y en el espacio mediático se expresó en algunas tensiones y desconfianzas. Particularmente, porque la inclusión de la tercera materia previa se contrapone a ciertas concepciones de padres y profesores sobre la

---

<sup>23</sup> Tal resolución fue ratificada en el Memorandum N° 003/11 que llegó a las escuelas secundarias. La misma estableció que aquellos estudiantes que cuenten con 3 materias no aprobadas, habiéndose presentado a rendir en el turno febrero-marzo, podrán pasar al curso subsecuente con una serie de condiciones y compromisos.

-Firma de un Acta compromiso por parte de los padres o tutores.

-Desarrollo de un Plan de Trabajos Prácticos (TP) establecido por el profesor, a lo largo del ciclo lectivo (marzo-diciembre),

-Aprobar el 80% de los TP y dos por trimestre. Los trabajos no son calificados, y pueden ser reelaborados si es necesario, mediando las aclaraciones y orientaciones didácticas del docente.

-En caso de aprobar el 80% o más de los TP podrá presentarse a los coloquios de Diciembre o al examen de febrero- marzo, mientras que si no aprueba el coloquio o los prácticos deberá rendir examen en el turno de Febrero-marzo como materia previa (regular o libre).

-Si la materia no ha sido aprobada una vez transcurridos los exámenes, si el alumno vuelve a elegir como tercera materia el mismo espacio curricular deberá realizar un nuevo proceso de desarrollo de TP.

<sup>24</sup> Esto implicaría una mirada alternativa a la que expresan algunos supuestos que están en la base del formato escolar: la perspectiva monocrónica del aprendizaje y el cronosistema escolar; desde los cuales se considera que todos los estudiantes pueden aprender lo mismo en el mismo tiempo, en un ciclo lectivo, en relación con el cual se organiza las secuencias de enseñanza y la misma escuela. Ello ha sido analizado por Terigi en diversas publicaciones (2006, 2009, 2010).



evaluación asociada a sanción, control y disciplinamiento construida en base a un modelo de escuela secundaria selectiva y exclusora.<sup>25</sup> Desde esa concepción, el cambio significaría un debilitamiento del sistema, con la consecuente pérdida de calidad educativa debido a la distorsión de un sentido de la evaluación que clasifica y ordena a los sujetos de forma justa y objetiva (Perrenoud, 2010).

El posicionamiento del discurso oficial frente a tal reacción es anticipado desde el Encuadre General del DC al señalar que los cambios en la evaluación podrían ser significados como una baja de la exigencia. Frente a ello se argumenta que la propuesta es lograr “un delicado equilibrio entre entrega, exigencia y espera” (DC pág. 22), que redefine la exigencia desde el compromiso adulto por crear condiciones de aprendizaje y acompañar orientando los procesos de construcción de conocimientos.

Otra modificación significativa en relación con la apuesta por la inclusión es la realización de tutorías de apoyo a las trayectorias escolares, que pueden asumir diferentes modalidades, características y tiempos, según lo defina la institución. El objetivo es “brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran, así como acompañar a los grupos para que su escolarización en general y sus aprendizajes en particular, resulten favorables” (DC Tomo 1, pág. 19).

Si bien esta propuesta no se inscribe dentro de las decisiones referidas a la evaluación, consideramos que deber ser reconocida como un apoyo o condición facilitadora de parte de los cambios impulsados y que de manera

---

<sup>25</sup> En la compilación realizada por Tiramonti y Montes (2008) los trabajos de Dussel y Tenti Fanfani analizan en detalle cómo se construyó un modelo de escuela y de estudiante de nivel secundario asociado a las clases medias -con aspiraciones de ascenso político y social-, a sus prácticas, intereses y condiciones de vida. Argumentan el modo en que tal proceso entra en tensión con la incorporación de otros sectores sociales a ese tramo del sistema educativo.

pertinente contribuiría en la definición de otras condiciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Dado que los docentes y directivos serían quienes deberían llevar a cabo las modificaciones propuestas, desde el mismo Ministerio se elaboraron otros documentos que se pusieron a disposición de escuelas y docentes con algunas orientaciones más detalladas y específicas. Uno de ellos, “Implementación de las orientaciones de la educación secundaria en Córdoba. Sugerencias para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes” organiza sus apartados en relación con las 10 orientaciones definidas para el Ciclo Orientado (CO) de la escuela secundaria en Córdoba.<sup>26</sup> En cada apartado se explicitan “Recomendaciones acerca de las condiciones particulares de enseñanza” y “Sugerencias para planificar la evaluación en la Orientación” luego de una caracterización previa de los saberes objeto de enseñanza y aprendizaje en la modalidad así como de los formatos curriculares más apropiados para abordarlos, con aclaraciones acerca de su implementación.

Más allá de las singularidades propias de cada CO es posible reconocer algunas coincidencias respecto de la evaluación en el nivel y que en general guardan coherencia con el DC. Por una parte, se sugiere la elaboración de instrumentos y estrategias de evaluación variados con el objetivo de poder conocer y valorar diferentes tipos de saberes y procesos de aprendizaje en cada campo de conocimiento. Por otra parte, la evaluación se inscribe en el marco de las decisiones sobre la enseñanza.

---

<sup>26</sup>En cada apartado se explicitan “Recomendaciones acerca de las condiciones particulares de enseñanza” y “Sugerencias para planificar la evaluación en la Orientación” luego de una caracterización previa de los saberes objeto de enseñanza y aprendizaje en la modalidad así como de los formatos curriculares más apropiados para abordarlos, con aclaraciones acerca de su implementación.

También es posible reconocer en este documento diversas estrategias de inclusión, con acciones de acompañamiento y orientación de los aprendizajes. De este modo, se observa coherencia entre el DC y la Res CFE n°93/09 - ambos explícitamente citados -, encuadrándose en la apuesta inclusión/calidad.

En cuanto al texto “La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria”, ha sido elaborado como material de Apoyo Curricular y en esa dirección explícita que su sentido es acompañar a los docentes en la revisión de los modos en que evalúan, en el marco de acuerdos institucionales y de la reconstrucción crítica de las prácticas. De este modo, se ubicaría *cabalgando entre* el discurso del cambio analizado en el apartado anterior y la construcción del nuevo dispositivo prescripto.

Este documento pensado para la capacitación en servicio de los docentes inicia aclarando que en la evaluación se consideran múltiples aspectos y circunscribe el recorte a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Posteriormente, y avanzando sobre la propuesta de revisar y reconstruir las prácticas evaluativas, el documento presenta algunas definiciones y convicciones sobre el modo de evaluar a partir de invitar a reflexionar desde casos didácticos -relatos de experiencias docentes que detallan las decisiones y acciones de enseñanza de ciertos contenidos, explicitando las instancias, objetivos e instrumentos de evaluación-. A partir de esa narrativa y apelando a un diálogo reflexivo con los docentes, se van desarrollando algunos conceptos vinculados a la evaluación, encuadrados explícitamente en una concepción constructivista de los aprendizajes y orientando al reconocimiento del carácter integrado, procesual y comunicacional de la misma. Desde esa definición se precisa un encuadre didáctico puntualizando aspectos ligados al qué, cuándo, para qué, quién y con qué instrumentos evaluar, detallando al final opciones metodológicas

concretas en relación con ciertos instrumentos de evaluación de carácter individual e institucional.

Finalmente, creemos que es pertinente advertir que desde los documentos analizados se busca configurar discursivamente un nuevo dispositivo de evaluación para la escuela secundaria, delimitando una reglamentación respecto del régimen académico, a la vez que ubicando al mismo en el marco de un conjunto de acciones docentes e institucionales orientadas a una práctica evaluativa redefinida. Tal reconceptualización de la evaluación interpela a docentes e instituciones, poniendo en tensión las prácticas instaladas y apelando a la configuración de un nuevo escenario didáctico.

Sin embargo, la lectura de los documentos en su denuncia a esas prácticas y concepciones instaladas nos habilita a plantearnos algunas preguntas, ¿se espera que los docentes lleven adelante los cambios reseñados en condiciones de trabajo que no han cambiado sustancialmente? ¿se espera que los docentes reconstruyan concepciones y modos de hacer solo desde el andamiaje discursivo de los documentos?

## **Conclusiones**

A modo de conclusión, creemos que es posible reconocer un cambio significativo en los discursos oficiales sobre la evaluación que busca realizar modificaciones en las estrategias, instancias y criterios de evaluación al pasar de una concepción centrada en la valoración de resultados de aprendizaje y en la consideración de “aquello que falta” con un fuerte sentido punitivo y disciplinador, hacia una manera de entender la evaluación como proceso, desde una mirada integral, que valore tanto los aciertos como las dificultades no sólo de los alumnos sino también de la institución y las propuestas e intervenciones docentes.

Como hemos analizado en las páginas anteriores, se amplían las dimensiones a considerar en la evaluación, sobre todo al incluir aspectos institucionales y del trabajo docente con un fuerte contenido ético y político asociado al acto de evaluar y educar. Desde lo expresado por los documentos, las condiciones en que los estudiantes aprenden y que configuran la experiencia escolar transitada comenzarían a ser consideradas como limitantes y posibilitadoras de los aprendizajes logrados. Así, esta concepción es consistente con la intención de que la evaluación sea asumida como herramienta central en los procesos institucionales, dejando de ser un ámbito de actuación exclusiva de cada docente, impulsando también acciones vinculadas a la autoevaluación institucional.

Más allá de esta enunciación, cabría preguntarse si en el nivel de la gestión institucional -en términos de los recursos disponibles- es posible acceder a otras condiciones institucionales y de trabajo docente para esta resignificación de la evaluación, o construirlas.

A partir de los aportes teóricos de la bibliografía especializada, la evaluación debiera ser concebida como multi-referencial si esperamos que sea una herramienta para tomar decisiones de orden político con impacto en las prácticas evaluativas y en el sentido que se pretende desde la retórica discursiva. Claro que sin desconocer el terreno singular que caracteriza a cada escuela y en los que éstas políticas vuelven a resignificarse.

Hemos intentado mostrar que la evaluación se formula como parte de la preocupación por la garantía del derecho a la educación, lo que ha llevado a la definición de políticas y a la elaboración de materiales que orienten su mejora. Encontramos que el discurso oficial enfatiza de manera explícita la idea de inclusión, por sobre la idea de calidad, destacando la importancia de que todos accedan y puedan permanecer en la escuela y justificando esto desde el valor formativo y socializador que tiene la experiencia escolar.

Así, la inclusión está en consonancia con la preocupación por garantizar el derecho a la educación.

En el marco de la apuesta ética y política que supone pensar y construir otros modos de hacer escuela que promuevan experiencias escolares inclusivas y valiosas, sería de interés avanzar en el análisis de las resignificaciones de los documentos ministeriales sobre evaluación en las instituciones y en las aulas.

## **Bibliografía**

Alterman, Nora y Coria Adela (2014), *Cuando de enseñar se trata.... Estudios de las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Ed Brujas. Córdoba.

AAVV 2007 Revista REICE 2007, vol 5 nro 3 “Debate: Educación de calidad”.  
<http://www.rinace.net/vol5num3.htm>

Anijovich y otros (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: FCE.

Anijovich y otros (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, Rebeca y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Anijovich Rebeca (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.

Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia (1996). “En búsqueda de una unidad del aprendizaje escolar”. En Dossier: "Apuntes pedagógicos" *Revista Apuntes* 2. UTE/ CTERA.  
B.S.<http://ricardobur.com.ar/biblioteca/Baquero%20%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf>

- Bernstein, Basil (1994) *La Estructura del Discurso Pedagógico: clases código y control*. Editorial Morata.
- Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita, y Teobaldo, Marta (1996). *Evaluación nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires. Kapeluz.
- Bourdieu, Pierre (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. 1era Edición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cazden, Courtney, (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Coll, Cesar y otros (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Davini, María Cristiina (2009). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Falconi, Octavio (2014). "Criterios de evaluación en profesores de una escuela secundaria estatal: la valoración del trabajo, el esfuerzo y la autonomía en la tarea escolar". En *Cuadernos de Educación*, Año XII – N° 12.
- Foucault, Michel (1997). *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI editores.
- Gentili, Pablo (2014). "La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción". Diálogos del siteal. Conversación con Pablo Gentili. [http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_gentili.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf)
- Meirieu, Phillipe (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Onrubia, J. (1999). "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas". En *El constructivismo en el aula*. C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. Editorial Graó.

- Perrenoud, Phillipe (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Solé, Isabelino (1999). “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”. En Coll, C. y otros *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Terigi, Ferigi (1999), *Curriculum Itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2004), “La plena inclusión educativa como problema de enseñanza. La enseñanza como problema de política educativa” y “Educabilidad en tiempo de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”. Revista *Novedades Educativas* N° 168 Buenos Aires.
- (Comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007
- (2009). “Fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 50 (2009), pp. 23-39. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>
- (2009). *Las trayectorias escolares*. [http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las Trayectorias Escolares Flavia Terigi.pdf](http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf)
- (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias



escolares”. [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)

----- (2011). “Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. Revista Pasar la Palabra N° 4, Agcer, Rosario.

----- (2012). “El desafío de la inclusión educativa. Diálogos sobre educación con Flavia Terigi”. Revista Educar en Córdoba, Año 10, N° 27. Disponible en: <http://revistaeducar.com.ar/2012/12/31/el-desafio-de-la-inclusion-educativa/>

Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (2008). *La escuela media en debate*. Ediciones Manantial. Buenos Aire: Flacso.

### **Documentos analizados:**

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE. *Orientaciones sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad*. 2008.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE *La Línea de Base como herramienta en los procesos de autoevaluación*. 2009.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE *Línea de Base: Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes*. 2009.

-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE. *La Educación Secundaria en Córdoba. Documento Base*. 2009.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE. *Diseño curricular de la Educación Secundaria*. 2011-2015.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE. *Implementación de las orientaciones de la educación secundaria en Córdoba. Sugerencias para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes*. 2011.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE. *La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria*. 2011.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Media. Resol. 0005/10.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Media. Memorandum N° 003/11.