

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

### **Crítica a la estructura evaluativa de Nivel Medio**

Vanesa Meisen<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Centro: Universidad del Salvador. Colegio Romero Brest. Inst. de Educación Integral de Munro

Dirección de correo electrónico: vaneduc1@hotmail.com

La ponencia se centra en realizar una crítica por la incoherencia entre el discurso de educación inclusora de equidad y el sistema evaluativo vigente. Se tratarán las siguientes variables:

- La estructura del sistema evaluativo:

En la Provincia de Buenos Aires las calificaciones se vuelcan en tres trimestres, en cada uno de los cuales debe haber mínimamente tres calificaciones: una de evaluación oral, una de evaluación escrita y la tercera del concepto. Las calificaciones son numéricas del 1 (uno) al 10 (diez), considerándose el alumno aprobado si obtiene calificación mayor a 7(siete) y aplazado si obtiene menos de 4(cuatro).

Las notas trimestrales entre sí también son promediabiles, y las condiciones para la promoción son:

- que el promedio de los tres trimestres sea 7(siete)
- que el último trimestre esté aprobado

Este sistema evaluativo, de estructura sumativa, está diseñado para evaluar contenidos de programas más que expectativas de logro. En una confusa definición, los diseños curriculares de la educación secundaria incluyeron tanto la evaluación de expectativas de logro como de contenidos estructurados en programas no integradores.

En este punto debo hacer varias observaciones críticas al sistema evaluativo prescripto.

En principio, la noción de “contenidos”, cuya aprehensión significa un objetivo, y la definición de “expectativas de logro” centrada en la fijación de capacidades y logros individuales provienen de corrientes pedagógico didácticas de fundamentos opuestos. La primera, centrada en la escuela tradicional y que aspira a la formación tecnocrática, tiene como fortalezas el orden y el método de su propuesta, pero ha resultado también altamente excluyente.

La segunda, en cambio, que ha sido protagonista de la evaluación en la reforma de los años 90's, ha demostrado como fortalezas la mayor inclusión de alumnos con diferentes capacidades y permite la aplicación de estrategias basadas en las

inteligencias múltiple, considerando al educando según sus características como persona, pero su instrumentación ha resultado caótica, desordenada y confusa.

El concepto “expectativa de logro” no puede ser calificable numéricamente sino por medio de: alcanzó o no alcanzó. Es una definición básica que distingue *el saber un contenido, que constituye un objetivo, y la expectativa de logro que se centra en el alumno*, sus características y sus posibilidades.

La suma de ambas formas de enunciar lo evaluable, contenidos o expectativas de logro, en el nuevo diseño curricular no significa una síntesis sino una confusión en los fines mismos de la formulación de los fines curriculares.

En segundo lugar, la característica de ser, justamente, prescriptiva, impide en la instancia evaluadora el diseño institucional de estrategias recuperadoras e integradoras que permitan a los alumnos que los contenidos abordados, por ejemplo en el primer trimestre, puedan ser absorbidos por medio de calificaciones en el segundo trimestre, de modo tal de implicar en el tercer trimestre la evaluación de todos los contenidos básicos del programa de manera integrada. Pero al tiempo de ser sumativa y prescriptiva, características del modelo de escuela tradicional, los estudiantes que no resultan eximidos deben rendir la totalidad de la materia como un solo bloque integrado, cuando la misma había sido segmentada curricularmente a través de contenidos trimestrales.

\* Por otra parte, en las instancias evaluativas de diciembre y febrero, si bien la normativa vigente exige la evaluación de expectativas de logro (que un análisis detallado de lo curricular muchas veces evidencia una falta de relación entre las mismas con los contenidos enunciados) el formato de Mesas de Exámenes es propio de la escuela tradicional evaluadora de contenidos y no de expectativas de logro. Incluso el formato vigente de las actas son actualizaciones de sistemas evaluativos ya caducos. Es aquí donde el sistema de evaluación muestra su máxima falla: en la brevedad del tiempo que se destina para una evaluación de los saberes apreñados se pretende abordar la totalidad de los contenidos curriculares considerados mínimos. La necesaria selección de ciertos contenidos por sobre otros en el instante de la evaluación, expone al docente a la censura de su propia evaluación por no corresponder a lo prescripto por la autoridad competente. Asimismo es importante incluir aquí la intervención informal de las autoridades educativas en el proceso

evaluativo, ya que sin comunicados y a través de instancias orales fijan, de acuerdo a pautas desconocidas para la dirección y/o sus docentes, la evaluación por medio de exámenes orales o escritos exclusivamente, pasando por alto los Proyectos Institucionales de Evaluación y hasta la normativa vigente. Dichas decisiones tienen una duración no pautada, así como tampoco está pautado el alcance de esta influencia, que parece ser de bajo perfil y alto impacto.

- Es observable asimismo que las expectativas de logro fijadas curricularmente son demasiado extensas y complejas para ser evaluadas con efectividad teniendo en cuenta las capacidades intrínsecas al desarrollo psicológico-intelectual de la edad de los estudiantes de los primeros años de la educación media. Las expectativas de logros y contenidos fijados en el diseño curricular no contemplan la capacidad de abstracción de los estudiantes y dan como saberes a aprehender temas de alta complejidad y de compleja definición. En Ciencias Sociales, por ejemplo, la capacidad de construcción por parte de los alumnos de los conceptos de economía, política y sociedad no pueden darse por supuestos y conllevan un diseño didáctico transversal en pos de la aprehensión de esos saberes, caso contrario, de presentarlos como un contenido más, caeríamos dentro de una estructura didáctica conductista que considera la mente como tábula rasa sobre la cual se inscriben todos los contenidos presentados. El exceso de contenidos y la falta de articulación entre ellas pierde significatividad efectiva.

Acompañando este proceso es observable que actualmente hay un cambio de orientación general de la descentralización de la década del noventa, que fomentaba la concepción de lo institucional como determinante en las políticas educativas, a una centralización cuasi violenta con la imposición de sistemas de calificación, ubicada jerárquicamente por encima de los Proyectos Institucionales de Evaluación. Esta política es autoritaria en cuanto que no parte de necesidades institucionales y sus docentes no tienen ni voz ni voto en la aceptación o no de dicho régimen, ni siquiera al observar que las incoherencias observadas no conducen a resultados que favorezcan a la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, la Ley Federal había reconocido en su artículo 18 que uno de los objetivos de la formación docente era: *"formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático"*. Una escuela que sigue obteniendo sus autoridades de concursos o por designación de propietarios aún no es democrática. Las autoridades máximas de cada

Nivel de cada institución escolar deberían ser electas por períodos de 4 a 6 años de entre los docentes del cuerpo docente titular. La estructura jerárquica escolar reproduce la estructura jerárquica política. Por eso la revisión de estos conceptos debe ser profunda y coherente con el sistema democrático en el que elegimos vivir.

La Ley de Educación Común de 1884 había dejado como impronta la estructura social argentina e imaginarios colectivos con respecto a la educación y el ascenso social que a partir de la reforma de los años noventa se desdibujó. Sin duda la educación común fomentó la creación de una identidad argentina tal como fue pensada por los intelectuales de la época. Sabemos lo que produjo la homogeneidad escolar, el acento en la alfabetización, la higiene y la construcción de un altar laico para los héroes patrios.

El efecto en esta estructura social de la Ley Federal de Educación aún se está concretando, aunque puede intuirse con facilidad que será profundo, ya que priorizó la permanencia por sobre la alfabetización y el presente global por sobre la historia nacional. Al mismo tiempo, ya totalmente bajo un análisis sociológico, los titubeos de los adultos sobre cómo educar a estos hijos de la democracia<sup>2</sup> y el temor de reproducir conductas autoritarias dieron una voz inédita a los educandos dentro de las familias y las instituciones. Repito que los análisis de estas circunstancias son parciales ya que están en plena concreción.

En cuanto al sistema educativo de Nivel Superior, la Ley Federal de Educación promovió ciertas modificaciones que resultaron esperados y provechosos, como la educación a distancia y la inserción universitaria de profesores terciarios en el marco de su propuesta de profesionalización de docentes, así como la creación de la Red de Formación Docente Continua. Estos aciertos continúan vigentes.

En cuanto a sus desaciertos, de sorprendente profundidad ya que esta ley tuvo una vigencia solo de 13 (trece) años en comparación de los más de cien años cumplidos por el sistema anterior, se centran en; por un lado, en la atomización de la totalidad del sistema educativo en 54 modalidades de articulación<sup>3</sup>, ninguno de los cuales podía

---

<sup>2</sup> Liliana Mayer: Hijos de la Democracia

<sup>3</sup> Ghea, María Elisa: "Hay que considerar a la educación como un bien social. Entrevista a Adriana Puiggrós". <http://www.adrianapuiggros.com.ar>

considerarse nacional. La falta de un sistema prescriptivo en cuanto a los contenidos y al sistema de evaluación, empujó al diseño de proyectos educativos que podían ser institucionalmente fuertes, pero siempre de difícil integración con el resto del sistema escolar.

Tanto la primarización de la secundaria, como la secundarización de la primaria dejan de lado el status propio que debería tener etapa el alumnado de entre 11 y 15 años, preadolescentes con características identitarias que los separan de los más niños así como del adolescente ya reconocido como tal. Este tránsito debiera tener dentro del sistema educativo, un espacio propio y autoridades propias especializadas en su estructura psicosocial.

Por otra parte, la estructura educativa que rogió bajo la Ley Federal soslayó la especificidad del campo de conocimiento o ciencia a favor de la integración, que muchos docentes no estaban en condiciones de dictar. En vez de fomentar la preparación de estos docentes, se instrumentó de manera violenta el sistema, obligando a docentes de historia, geografía, física o biología a hacerse cargo de áreas integradoras.

Por otra parte, el fracaso en el ingreso universitario que, como un indicador social de baja calidad educativa había empujado la reforma de los noventa, no había compuesto el termómetro y en todo caso, era evidente que el cuadro se había agravado. Pero por otra parte, el índice de inclusión y permanencia en el sistema de educación media mostraba variables alentadoras.

La caducidad de un sistema educativo ya obsoleto para la sociedad democrática argentina del siglo XXI y el fracaso de otro mal instrumentado y peor amparado políticamente, constituyeron el marco de la nueva Ley Nacional de Educación<sup>4</sup>, sus diseños curriculares y su sistema evaluativo.

Y aquí importa señalar que la diferencia entre el discurso de integración y el régimen de evaluación es coincidente con la incoherencia de un sistema que, habiendo atravesado los cambios discursivos y metodológicos de la década de 1990<sup>5</sup>, pretende

---

<sup>4</sup> Ley de Educación Nacional N° 26206. Diciembre 2006

<sup>5</sup> Ley 24049, de transferencia de servicios educativos a las Provincias (1992). Ley Federal de Educación N° 24.195. Sancionada en abril de 1993.

volver a las fuentes de la Ley 1420 de educación común<sup>6</sup> sin terminar de comprender cabalmente que tipo de reforma en la educación media es necesaria.

La alta deserción en el nivel medio sigue siendo una preocupación constante, y los objetivos propios del nivel no terminan de formularse. Es claro que rediseñar políticas educativas en un momento de confusión identitaria traer las dificultades procedimentales y metodológicas que he expuesto. Es imperativo que en el Nivel Medio nos preguntemos que clase de adulto queremos en nuestra sociedad argentina, y empujar hacia ese destino las presiones políticas.

### **Bibliografía**

MAYER, Liliana: Hijos de la Democracia. Buenos Aires. Paidós. 2009. 1ra ed.

<http://www.adrianapuiggros.com.ar>

FREIRE, Paulo: Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires. S XXI. 2008. 3ra Ed.

ETCHEVERRY, Guillermo: La Tragedia Educativa. Buenos Aires. FCE2007. 1ra ed.

Ley de Educación Nacional N° 26206. Diciembre 2006

Ley 24049, de transferencia de servicios educativos a las Provincias .1992.

Ley Federal de Educación N° 24.195. Sancionada en abril de 1993.

---

<sup>6</sup> Ley N° 1420 de Educación Común. Sancionada en julio de 1884.