



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN

MAESTRANDO: DIEGO PIEDRABUENA

DIRECTORA: ERICA ITURBE

TÍTULO:

**“LAS EVALUACIONES DIDÁCTICAS COMO DISPOSITIVO PARA PROTEGER
LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA”**

**Estudio de caso de las micropolíticas implementadas desde la gestión
directiva de la Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular
Incorporada N° 3098 “Juan Marcos” de la Ciudad de Santa Fe en el período
2000-2012**

Índice	
Agradecimientos	2
Resumen	3
Capítulo I	
Presentación del tema y justificación del trabajo	4
Situación problemática	
Objetivos	
Diseño Metodológico	
Capítulo II	
Antecedentes	13
Capítulo III	
Marco teórico	18
Evaluaciones	
Trayectorias escolares	
Micropolíticas de gestión institucional	
Capítulo IV	
Análisis de datos	42
Descripción y análisis de las micropolíticas	
Recepción del equipo docente	
Cambios en las prácticas de evaluación	
Indicadores de promoción, repitencia y abandono	
Capítulo V	
Conclusiones	81
Bibliografía	
Anexos	
Anexo I: Proyecto de evaluación Escuela N° 3098 Juan Marcos	
Anexo II: Documentación fotográfica	

Agradecimientos

A Dios sobre todas las cosas

A Silvana, Camila y Bautista, mi familia

Al pastor Julio Caraffa, por su entrañable amor, dedicación y aporte a la educación

A la escuela pública santafesina

A mis compañeros, los docentes de la escuela "Juan Marcos"

A mis compañeros de trabajo Silvia Ferrero, Pablo Wilson y Germán Falo

A la directora de tesis Erica Iturbe

Al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

A la Universidad Nacional del Litoral, especialmente a Milagros Sosa Sállico por su constante acompañamiento y hacer factible este cursado

A Alejandra Scianca y Gastón Zencic por realizar un aprendizaje colectivo y colaborativo.

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo por objetivo describir y analizar las micropolíticas implementadas por el personal directivo de una escuela de educación secundaria de la ciudad de Santa Fe.

Esta investigación presenta centralidad en el análisis de las micropolíticas impulsadas desde las diferentes dimensiones de la gestión institucional, que impactaron sobre la evaluación didáctica de docentes a estudiantes desde un enfoque de prácticas de protección de trayectorias y mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

A través de este trabajo se trata de interpelar y poner en tensión los estilos en las prácticas de evaluación de los docentes; indagando desde el rol del personal directivo, las micropolíticas impulsadas por el mismo para que mejoren los aprendizajes de los estudiantes, y protejan las trayectorias de los mismos.

Se optó por un diseño metodológico cualitativo, a partir de un estudio de caso situado. La técnica de estudio de caso resultó pertinente para esta investigación, por ser un diseño flexible, receptivo a los cambios de objetivos y a las consecuencias imprevistas a los programas de acción.

Si bien en el estudio se exponen datos cuantitativos, los mismos son presentados para ampliar la investigación cualitativa pero no con fines de analizarlos cuantitativamente. Realizamos entrevistas a docentes, análisis del proyecto de evaluación didáctica, recolección y análisis de datos estadísticos de la escuela y del ministerio de educación de la provincia de Santa Fe.

Capítulo I

Presentación del tema y justificación del trabajo

Conociendo algo de la historia de la escuela.

Este trabajo se centró en la realización de un estudio de caso en la escuela en la que ocupe el lugar de personal directivo único desde el año 2000 hasta el 2012, radicada en el barrio Acería al noroeste de la ciudad de Santa Fe. La población estudiantil se componía de adolescentes provenientes del mismo barrio y otros procedentes de barrios vecinos tales como Las Flores I y II, Los Troncos, San Agustín, Yapeyú, Cabaña Leiva, Villa Hipódromo, Las Lomas, Santa Rita entre otros.

El objetivo de la creación de la escuela fue, poner a disposición de las personas de barrio Acería y los barrios aledaños, una institución educativa con similares condiciones a la que accedían adolescentes y jóvenes de otros sectores de la ciudad; y que esta formación fuera una base para sus proyectos de vida y continuidad de estudios superiores.

Del caos inicial al reordenamiento institucional.

La historia de la institución tuvo su inicio en el año 1990, comenzando primero con la escuela primaria N° 1342 denominada con el mismo nombre “Juan Marcos”, luego de completar los siete años de la educación primaria, abrió sus puertas la escuela secundaria en el año 1997 con el fin de darle continuidad al proyecto educativo ya iniciado. El nivel secundario comenzó con dos divisiones de primer año con treinta estudiantes cada una, estos cursos estaban conformados con estudiantes egresados de la escuela primaria y otros con repitencia y/o abandono provenientes de otras escuelas secundarias; este marco constituía grupos sumamente heterogéneos.

En los primeros dos años de funcionamiento (1997 y 1998) al ser una institución educativa de gestión privada y al no contar con el subsidio del estado, era constante el recambio del personal docente y directivos (cuatro directores en dos años), lo que trajo aparejada una discontinuidad en el proyecto institucional por los permanentes

movimientos. En el año 2000 se produce un recambio del personal directivo para tratar de darle continuidad al proyecto de la escuela, el cual todavía no estaba plasmado en un documento institucional, dado que era una institución que recién comenzaba a dar sus primeros pasos.

Conociendo realidades diferentes “Llegar a la escuela en carro”.

La apertura de esta nueva institución irrumpió con la lógica tradicional de la escuela secundaria, ya que comenzaron a llegar nuevos sectores de la sociedad, los cuales antes no tenían acceso al nivel secundario. El recuerdo más evidente de esto es la llegada a la escuela de unos hermanos, quienes asistían cada jornada en su medio de movilidad, un carro tirado por un caballo, que a su vez era el sustento de toda la familia, debido a que la misma se dedicaba a la recolección informal de residuos.

La mayoría de los estudiantes que concurrían a la institución en los primeros años, eran adolescentes que crecían en un contexto social de marcada vulnerabilidad, donde las características más sobresalientes eran: escasos niveles de ingresos económicos en las familias, pocos trabajos formales, subempleo y temporales, asistencia pública en salud, falta de servicios básicos como agua potable, calles sin asfalto ni mejorado, lo que complicaba la asistencia de los estudiantes los días de lluvia, sumado al deficiente y escaso servicio de transporte público.

Otro rasgo característico de los primeros años de la escuela, era el desafío y la dificultad que representaba para los padres de los estudiantes realizar un seguimiento en el proceso educativo de sus hijos, por carencias propias marcadas por no haber culminado ese nivel de estudios, al existir una desigualdad entre la cultura escolar y familiar.

Sumado a esto, un gran número de los estudiantes de esta escuela, no tenían disponibles los recursos materiales necesarios, como ser, computadoras, libros, ni espacios adecuados para el estudio.

Muchos de los docentes y directivos de escuelas urbano marginales con contextos tan desfavorecidos, comprenden la importancia que representa para los estudiantes “pertener” ser parte de una institución, como también lo dificultoso que les resulta a ellos y sus familias sostener la escolaridad. En este contexto entendiendo el esfuerzo que hacían estudiantes y familias, resultaba prioritario acompañarlos desde la escuela, realizando una protección de sus trayectorias, porque en estos sectores ante situaciones económicas apremiantes o reiteradas frustraciones, la escuela deja de ser lo primordial en sus vidas.

La evaluación en el centro de la escena.

Un dato evidente y pertinente a esta investigación es que, en las instituciones educativas donde persisten las evaluaciones tradicionales, memorísticas, individuales, idénticas para todos, sin atender al contexto en el cual se desarrollan y siendo el momento donde se define la calificación, evaluando a sujetos y no al proceso; donde se la utiliza como ejercicio de poder y control por parte de algunos docentes, es en esas instituciones donde podríamos decir que las prácticas de evaluación constituyen un nudo problemático para la trayectoria escolar de muchos estudiantes.

Esta investigación estudió las micropolíticas institucionales del equipo de gestión que se desarrollaron en la escuela para atender a esta problemática, haciendo foco en las prácticas de evaluación, al tratarse a las evaluaciones como un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La génesis del proyecto de evaluación didáctica.

En la fundamentación del proyecto de evaluación, presentado en documento anexo, quedó registrado que en la escuela empezaron a notar, que era muy común recibir evaluaciones en blanco y que los estudiantes mismos decían “póngame el uno” y cuando se les insistía en que intentaran resolver alguno de los puntos, al menos a partir de lo que recordaban, de lo charlado y/o trabajado en clase, se

negaban a hacerlo. Esto provocaba durante el proceso y a fin de año situaciones de estudiantes en riesgo de repitencia y abandono.

Ante un número significativo de recurrencias, representadas en estudiantes con dificultades en la aprobación de los espacios curriculares, situación que los desalentaba y provocaba el abatimiento, se pensaron estrategias que permitieran revertir algunos indicadores. Los estudiantes manifestaban esta situación en expresiones tales como “para que voy a seguir trabajando en clase o estudiando si total ya me la llevo”, “ya no me eximo en el trimestre”, o ante el número de espacios curriculares que no aprobaban en los distintos trimestres decían “para qué voy a esforzarme si total repito”, “no voy a estudiar, si no sé nada, mire todas las materias que me llevo”.

En el proyecto de evaluación de la escuela quedó en evidencia que todas estas situaciones llevaron a repensar, modificar, transformar las prácticas docentes respecto a la evaluación, debido a que allí parecía que tenían un nudo problemático.

Es así que los docentes comenzaron a diversificar las estrategias, modalidades y soportes diferenciales para evaluar a los estudiantes, los cuales se desarrollan en el trabajo.

En el registro de las entrevistas realizadas a los docentes, se observó que al comenzar a revisar el dispositivo de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, llevó a mirar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la mayoría de sus prácticas cotidianas. Podemos decir que se pusieron en debate o discusión estructuras tradicionales de la educación secundaria, como ser la evaluación con su implementación memorística, escrita u oral y la disposición a pensar juntos (directivos y docentes) otras prácticas alternativas, complementarias y superadoras.

La importancia de esta investigación radicó en poder describir las modificaciones que esta escuela realizó sobre las prácticas de evaluación, desde las micropolíticas del personal directivo, visualizar los cambios producidos por los docentes y analizar los aportes que hayan sido significativos para las mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la consecuente protección de las trayectorias de los estudiantes.

Los aportes de esta investigación pueden ser de utilidad para escuelas en situaciones similares, o para el diseño de nuevas políticas públicas, repensando la tarea que se realizan cotidianamente en las escuelas, transformando a la evaluación, elemento central de aprendizaje y de protección a las trayectorias escolares, dejando de ser el nudo problemático que representa para docentes y estudiantes en algunas instituciones educativas.

Situación problemática

Un nivel que no es para todos.

La educación secundaria en Argentina se ha destacado históricamente por haber sido un nivel que en sus orígenes estuvo destinado a las elites, pero su progresiva expansión fue definiendo el ingreso de distintos sectores de la población y hoy puede reconocerse su contribución al desarrollo cultural, a la construcción de ciudadanía y a la cohesión social de la población.

Sin embargo, en el nivel secundario persisten aún algunos de los rasgos de su matriz de origen que se muestra limitada para el ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes. Esta situación se ve más agravada en los sectores sociales que presentan mayor vulnerabilidad.

Montes y Ziegler, (2010, p. 1076) señalan el consenso extendido sobre las dificultades de la escuela media y la acuciante necesidad de realizar modificaciones.

No todos los estudiantes que ingresan en el nivel medio terminan en el tiempo esperado por el sistema, un gran número de ellos no logra aprobar los espacios curriculares para su promoción, lo cual trae aparejado la repitencia, el abandono y la sobreedad entre las problemáticas más recurrentes. Las dificultades se evidencian en los ritmos y la calidad de los aprendizajes.

Es así que podemos decir que algo o varias cosas del nivel no funcionan del todo bien.

Si bien algunos de estos elementos no dan cuenta de la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en las instituciones educativas, deben hacer visible la necesidad de implementar acciones desde los equipos de gestión de las escuelas (micropolíticas) y desde los gobiernos en claras políticas públicas que atiendan estas problemáticas.

Debemos contemplar que la inclusión de los estudiantes en el nivel secundario no es garantía de igualdad de oportunidades, debido a que por más que estén en la escuela, no todos aprenden lo mismo, ni logran completar las trayectorias.

Problema de investigación

¿Cuáles fueron los cambios promovidos por el personal directivo de la escuela de educación secundaria orientada particular incorporada N° 3098 de la ciudad de Santa Fe durante el período 2000-2012 para acompañar prácticas de evaluación didáctica orientadas a proteger las trayectorias y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Preguntas al problema

¿Sobre qué aspectos de la evaluación didáctica intervino el personal directivo para promover los cambios en las prácticas de evaluación que realiza el equipo docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?

¿Qué tipo de recepción tuvieron los cambios promovidos en las prácticas evaluativas por parte del equipo docente?

¿Qué resistencias o tensiones encontró el equipo directivo en la implementación de las nuevas prácticas de evaluación didáctica y qué estrategias utilizó para darle tratamiento?

¿Cuáles fueron, desde la perspectiva del equipo directivo y del equipo docente, las prácticas de evaluación que incidieron positivamente en la protección de las trayectorias y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes?

¿Cuáles de las prácticas impulsadas por el equipo directivo lograron institucionalizarse en la cultura de la escuela?

Objetivos

Objetivo General.

Describir y analizar las micropolíticas institucionales impulsadas desde la gestión directiva de la Escuela Secundaria Orientada Particular Incorporada “Juan Marcos” N° 3098 en las prácticas de evaluación didáctica orientadas a la protección de las trayectorias escolares y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Objetivos específicos.

Estudiar la recepción del equipo docente en cuanto a concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación y protección de trayectorias escolares.

Relevar los cambios producidos en las prácticas de evaluación.

Analizar variaciones en los indicadores de trayectoria: promoción, repitencia, abandono.

Diseño Metodológico

Perspectiva metodológica que fundamenta el trabajo.

Nos pareció adecuado para esta investigación realizar un estudio de caso con enfoque cualitativo. El estudio de caso es una investigación exhaustiva de un tema determinado, un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. La finalidad primordial de esta tradición es generar una comprensión exhaustiva sobre un tema determinado. La orientación cualitativa nos permitirá describir y reconstruir los escenarios en los cuales adquieren significados las prácticas sociales, descubriendo sus singularidades e interrelaciones, así como proporcionando elementos para comprender la visión de los participantes en los procesos de investigación. Se trata de reconstruir los hechos por la comparación entre lo dicho por diferentes actores y diferentes fuentes de información. En esta reconstrucción interviene necesariamente el enfoque que respalda las decisiones teóricas y que permitirá ordenar y sistematizar toda la información resultante.

Categorías de análisis.

Micropolítica de la gestión – Evaluación didáctica - Trayectorias escolares.

Unidad de análisis.

La unidad de análisis de este estudio son las micropolíticas impulsadas por el personal directivo, en las prácticas de evaluación didáctica, realizadas por docentes y orientadas a la protección de las trayectorias y calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Se analizó la propuesta institucional de evaluación didáctica enmarcada dentro del Proyecto Institucional de la escuela secundaria orientada particular incorporada N° 3098 “Juan Marcos”, ubicada en barrio Acería en el noroeste de la ciudad de Santa Fe.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

De acuerdo con los objetivos definidos utilizamos entrevistas semiestructuradas y análisis documental.

Entrevistas.

Se realizaron cuatro entrevistas a docentes, dos correspondiente a los espacios curriculares de matemática, lengua y dos a los espacios curriculares específicos de las modalidades de humanidades y ciencias sociales y de economía y administración. En el trabajo los nombres de los entrevistados fueron cambiados para cumplir con el acuerdo de anonimato de las mismas. Los criterios para seleccionar a los docentes fueron: que los docentes de estos espacios curriculares continúan trabajando en la institución, que eran docentes de la escuela en la etapa que se analizó y que además suelen ser estos espacios curriculares en los que frecuentemente los estudiantes no obtenían buenas calificaciones.

Las entrevistas fueron grabadas en archivo de audio. Los cuales se encuentran a disposición para presentar si son requeridos en algún momento.

Fuentes de datos.

Entrevistas con docentes, estadísticas oficiales, cuadernillo de relevamiento institucional, proyecto de evaluación didáctica, aporte fotográfico.

Análisis documental.

Datos de promoción de los estudiantes, porcentajes de aprobación, repitencia y abandono de estudiantes registrado en el sistema y en los cuadernillos de relevamiento institucional.

Capítulo II

Antecedentes

Desde una perspectiva sociológica, los trabajos de Perrenoud, (1990) resultan antecedentes clave para la conceptualización de las relaciones entre prácticas de evaluación, fracaso escolar de los alumnos y representaciones de los docentes. Estos autores, anclados en distintos contextos internacionales, retomaron algunas perspectivas clásicas de la sociología de la educación para actualizar su aplicación crítica a las formas en que distintas prácticas de evaluación reproducen o conducen a circuitos de segregación dentro de las escuelas en relación con el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos.

Otros estudios como el de Murillo y otros (2011) destacan a la evaluación como la pieza clave para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje, planteando el desafío de poder constituir en las escuelas una evaluación justa para todos los estudiantes y de esta manera poder construir instituciones y sociedades más justas y democráticas.

Díaz Barriga (1987) afirma que el campo de la evaluación es un campo en crisis. Esa crisis se manifiesta por el enfrentamiento entre una visión instrumental y una conceptual; entre la inclusión de elementos de la administración científica del trabajo y los intentos por reconsiderar lo educativo visto como un hecho histórico-social.

Santos Guerra (2001) plantea algunos principios generales de evaluación, entre los que se destaca el papel político y el carácter moral de la evaluación, además de su proceso técnico, es importante saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Al tener repercusiones sobre las personas, instituciones y sociedad se deben potenciar aquellas funciones que mejoran o enriquecen a los involucrados.

Celman (1998) plantea una hipótesis: *“es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimientos”*(p. 3). En su trabajo presenta una serie de criterios con los cuales coincidimos teóricamente, como ser que la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte del proceso. Se opone a adjudicar a la evaluación el papel de comprobación, constatación, verificación de contenidos que deben ser sometidos a un acto de control por medio de exámenes para verificar el grado en que los estudiantes lo han incorporado o no. También expresa que no existen formas de evaluación que sean mejores que otras, todo depende del grado de pertinencia que tenga la misma de acuerdo al objeto evaluado, los sujetos involucrados y la situación en la que se ubiquen.

Esta autora expresa que si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus estudiantes, en lugar de concentrarse en lo que él enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en el que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso. En vez de proponer una tarea a los estudiantes y medir hasta qué punto la hacen mejor o peor, se les puede proponer y observar cuánta ayuda y de qué tipo necesitan para terminarla satisfactoriamente. De este modo no se evalúa al estudiante aisladamente. Se evalúa el conjunto formado por el profesor y el estudiante para determinar si ha progresado.

Sanmartí (2010) expresa que la evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículum aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta, a diferencia de cómo se sigue utilizando el resultado de la evaluación sólo para observar los errores o aciertos de los estudiantes.

Anijovich y Cappelletti (2017) desarrollan como la evaluación de los aprendizajes es un tema relevante, complejo y comprometido, usualmente cargado de connotaciones negativas para los estudiantes. Que evaluar es una tarea ardua que condensa sentidos construidos desde el sistema educativo y que define la trayectoria escolar de los estudiantes. Que se trata de una práctica que impacta en el sujeto, en la familia y en la propia institución educativa, sin embargo, este entramado no siempre se visibiliza a la hora de diseñar situaciones de evaluación.

En este sentido plantean una evaluación que supere la instancia de una calificación que solo pretende aprobar, promover y certificar.

La evaluación entendida como oportunidad para el aprendizaje busca que tenga sentido para los estudiantes y que sea relevante para las disciplinas que se enseñan; favoreciendo diálogos e intercambios entre estudiantes y entre ellos y sus docentes, y observando sus acciones, realizando seguimientos, ofreciendo retroalimentaciones en conversaciones enmarcadas en un clima de confianza que estimule la producción de conocimientos, la reflexión crítica y la autoevaluación.

Oyola y otros (1994) estudian el fracaso escolar en escuelas urbano marginales y dan cuenta de las causas múltiples que lo explican: los factores materiales, organizativos y culturales del sistema educativo, los contenidos escolares, las metodologías de enseñanza y evaluación, los criterios para la organización de la tarea escolar, los roles del personal de conducción, la comunicación entre la escuela y la familia, entre otros.

Desde una perspectiva más específica y relacionada a las trayectorias escolares en Argentina, Terigi (2006, 2007, 2008, 2009) trabaja sobre la temática analizando las trayectorias escolares, fracaso escolar y el modo en que se puede acompañar desde las instituciones educativas el camino recorrido por los estudiantes, analizando la organización escolar con su estructura graduada y el tratamiento homogéneo que

se hace de los alumnos en la escuela, lo que genera el retraso escolar al suponer ritmos esperados o “normales” de desarrollo de las trayectorias.

Las trayectorias escolares de los estudiantes son objeto de atención en estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en políticas sociales y educativas. Estos estudios están dando cuenta del desacoplamiento, cada vez más frecuente entre las trayectorias teóricas y las reales, recientemente ha sido reubicado de la categoría de problemática individual, a la de problema que debe ser atendido sistemáticamente Terigi (2009).

Por otra parte relacionado a las trayectorias escolares Nicastro y Greco (2009) desarrollan la importancia y la necesidad de un “otro” en la escuela, que reciba, aloje y acompañe el camino recorrido por los estudiantes. Este “acompañar” el camino que recorran los estudiantes significa verificar donde encuentran sus obstáculos y poder mediar pedagógicamente en el proceso de subjetivación que realizan los estudiantes.

Un estudio pertinente sobre la “micropolítica” es el de Ball (1989) este autor refiere el concepto, al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. Analiza a la escuela como una organización múltiple con diferentes objetivos; a la innovación como una política de cambios; a la autoridad y liderazgo directivo como una definición y posicionamiento político estratégico en una institución; y por último a la “micropolítica de gestión” como el elemento clave para: adentrarse en lo desconocido de una organización, favorecer la mejora de la gestión pedagógica, enriqueciendo la toma de decisiones, las relaciones y los trabajos en equipo, elementos indispensables para alcanzar los objetivos propuestos.

La selección hecha de las líneas de pensamiento sobre las que se basa este trabajo, introducen cambios a los enfoques tradicionales sobre la evaluación y la

forma de proteger las trayectorias escolares, desde las micropolíticas que se impulsen desde la gestión educativa. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes, constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien realiza la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta.

Capítulo III

Marco teórico

Para la realización de este trabajo tomamos los conceptos sobre evaluación didáctica de los estudiantes, protección a las trayectorias escolares en escuelas urbano marginales del nivel secundario y micropolíticas de gestión.

Evaluaciones.

Evaluar es una acción recurrente en las aulas, sin embargo no siempre se tiene claridad sobre cuáles son los propósitos de esa práctica, o el sentido que tiene evaluar. También no es muy común que nos preguntemos, qué nos dice dicha práctica acerca del aprendizaje, o qué elementos nos brinda para repensar nuestras propias prácticas de enseñanza. Díaz Barriga, (1987) expresa que diversos estudios indican que la ritualización de las prácticas evaluativas como un rasgo propio de la forma escolar ha conducido a cierta ausencia de reflexión o esclarecimiento de los fundamentos de la evaluación, así como de la pregunta por su sentido en cada contexto, en cada situación educativa.

La universalización del sistema educativo adopta a la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante, práctica que hoy continúa vigente en las instituciones educativas, no es extraño escuchar por los pasillos de las escuelas que todo el mal comportamiento de los estudiantes, o los padecimientos de los profesores en las aulas, es o será motivo de una evaluación o examen final con exigencias extras para aquellos estudiantes con comportamientos inadecuados. De esta manera estamos frente al riesgo de que la evaluación, lejos de ser una herramienta para comprender y transformar los procesos educativos, se perpetúe como mecanismo de control que tiende a clasificar, comparar, seleccionar y excluir realidades y sujetos.

Por otra parte, acordamos con Pérez Gómez y Sacristán (1992) que la práctica de la evaluación es un elemento privilegiado para estudiar el proceso de enseñanza y

aprendizaje de los estudiantes, ya que al abordar la problemática de la evaluación estamos tocando todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Es así que la evaluación no es un elemento más en las instituciones educativas, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización, como ser: la transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y estudiantes, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad. Al estudiar la evaluación estamos analizando la pedagogía que se practica.

También acordamos que es una práctica cotidiana en las escuelas lo que no quiere decir que sea una práctica sencilla, todo lo contrario es una práctica compleja ya que consiste en un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida y de la cual tanto estudiantes como docentes no sienten el disfrute al participar de las mismas.

Significado.

Inicialmente nos proponemos pensar qué significa evaluar y particularmente qué entendemos por evaluación educativa. Ander Egg, (1993), expresa que evaluar es una acción o tarea que todos de algún modo realizamos, ya que en nuestra vida cotidiana solemos hacer ciertas valoraciones al intentar producir algo o llevar adelante un proyecto . Esto no significa que siempre se realice de modo sistemático y organizado, pero toda práctica social es susceptible de ser evaluada. La evaluación es así, un gesto antropológico, un ejercicio cotidiano de ponderación, de adjudicación de valor que atañe a distintas esferas de lo humano. Como propone pensar Frigerio (2011 p.17)

“No existe la no evaluación. No hay modo de poner una producción social, una relación social por fuera de apreciaciones, ponderaciones, juicios, consideración sobre sus efectos”

En sus dichos se pone en evidencia además, el carácter subjetivo que impregna toda evaluación. Si remitimos a los significados de “evaluar” que propone la Real

Academia Española, podemos distinguir los siguientes: “señalar el valor de algo”, “estimar, apreciar, calcular el valor de algo”, y “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los estudiantes”.

También es sumamente importante destacar que la práctica de la evaluación debe ser fundamentada y contextualizada. Cuando decimos que debe ser “fundamentada”, queremos referirnos al hecho que debe existir claridad respecto a los fundamentos teóricos e implicancias políticas de la evaluación. Díaz Barriga, (1987) expone que no existe una práctica evaluativa neutral u objetiva, sino que tiene una direccionalidad, una intencionalidad, está imbuida de expectativas y de una visión particular acerca de la sociedad y la educación, y en este sentido se constituye en una acción política. Por otro lado, pensar en una visión “contextualizada” implica reconocer la complejidad del campo educativo para pensar la evaluación, exige contemplar los escenarios en los cuales transcurren las situaciones educativas: las dimensiones histórico-social, institucional, subjetiva .

Según Edith Litwin (2008 p.173), las buenas prácticas de evaluación son: “Prácticas sin sorpresa; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivos para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes”.

Posibles funciones de la evaluación.

Cuando nos adentramos en investigar acerca de la evaluación es importante observar cuáles son las funciones que cumple la misma en la sociedad y en las instituciones educativas, nos centraremos en algunas de ellas:

Anijovich (2017 p.20) destaca, a su entender, algunas de las principales funciones de la evaluación, las mismas la podemos agrupar en: Diagnosticar o predecir, que se refiere a los ajustes y regulaciones en la propuesta de la enseñanza; Registrar o

verificar, en lo cual se considera el desempeño de los estudiantes en función del nivel de logro de los objetivos propuestos; Ofrecer devoluciones y orientaciones, en esta función considera a la retroalimentación con el fin de que tomen conciencia de los logros en sus aprendizajes; Seleccionar, clasificar y jerarquizar, es situar a los estudiantes unos en relación a los otros, con el fin de definir propuestas acordes a los diferentes niveles de aprendizaje que se observan en el grupo escolar; Certificar y promover, que se refiere a si los estudiantes alcanzan o no las competencias mínimas requeridas para su promoción.

La función de certificación ha construido escolarmente el sentido de la evaluación, las voces más escuchadas por parte de los estudiantes son: si con esta calificación, aprueban o no, si les alcanza o no el promedio, si promociono o no. Pero ¿Qué ocurre con la función pedagógica? Si nos posicionamos que la evaluación es formativa, dado que aporta información útil para reorientar la enseñanza, debería estar inserta en el proceso de formación, ya sea en el inicio, en el transcurso o al final, pero siempre con la intención de contribuir a los logros de los estudiantes.

categorización de la evaluación

Formativa.

La noción de evaluación formativa la tomamos de Anijovich y González (2016) la cual apunta a concebir la evaluación desde su función reguladora, pues se trata de identificar fortalezas y debilidades, con posibilidades de revisar y modificar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Se ubica durante el proceso y pretende ofrecer sugerencias y orientaciones para mejorar aspectos del aprendizaje.

Pero el concepto de evaluación formativa, se debe a Scriven (1967 p. 39). Aunque surgen en la discusión metodológica sobre la evaluación de currícula, se han trasladado a la evaluación de estudiantes porque tienen, como decía este autor poder explicativo por sí mismos. La evaluación formativa es aquella que se realiza

con el propósito de favorecer la mejora de algo, en este caso, la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Esta noción de contemplar a la evaluación como formativa, ha puesto de manifiesto la necesidad de evaluar no sólo productos o resultados de aprendizajes, sino también los propios procesos. Procesos que además, podemos pensar no sólo refieren al aprendizaje individual, sino que, en el caso del trabajo del aula, puede ser un valioso recurso para percibir la dimensión del aprendizaje grupal y también evaluarlo.

Para el aprendizaje.

Esta categorización complementa a la función formativa, es común últimamente y ampliamente aceptada la práctica de utilizar las expresiones “evaluación para el aprendizaje” y “evaluación formativa” como sinónimos. Sin embargo es pertinente poder diferenciarlos en algunos de sus aspectos, así lo expresa Anijovich (2017:28)

”La evaluación para el aprendizaje apunta a pensar acerca de la enseñanza y del aprendizaje, mientras que la evaluación formativa se propone como un enfoque para la evaluación. La evaluación para el aprendizaje tiene que ver con el futuro inmediato y próximo, mientras que la evaluación formativa puede implicar períodos muy largos, como todo un curso por ejemplo. Los protagonistas de la evaluación para el aprendizaje son los estudiantes y docentes en un aula específica, mientras que la evaluación formativa puede involucrar y ser de utilidad para otros docentes y estudiantes en otros contextos”.

Finalmente podemos decir entonces que, la evaluación para el aprendizaje se entrama en un sistema que incluye el currículum, la cultura escolar, y las formas de enseñar. De esta manera la evaluación para el aprendizaje es formativa para los estudiantes, pero también para los docentes, ya que estos al observar las producciones y desempeños de los estudiantes, pueden reorientar la enseñanza.

Parte de la enseñanza.

La evaluación suele percibirse como una valoración externa que a los propios sujetos, los sorprende o les resulta ajena. De esta manera, un estudiante espera la devolución de su docente sin encontrarse implicado en ese proceso de evaluación, en el reconocimiento de sus logros, en las dificultades o movimientos en su aprendizaje.

La posición que adoptaremos entonces, es que la evaluación debe ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, no es ni debe ser un apéndice del mismo, en la medida que el sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de el. Esta actitud del evaluado es parte del proceso educativo, que como tal, es continuamente formativo, esta definición la tomamos de Álvarez Méndez (1996)

Desde este planteamiento se puede establecer una separación dicotómica entre evaluación ligada al aprendizaje y a la enseñanza y aquella otra separada o desconectada, que suele realizarse al final de un período más o menos prolongado de enseñanza, o al término de la realización de alguna unidad temática, con un acto formal y explícito de comprobación, como es el poner una prueba o realizar un examen.

En términos generales Camilloni, (1998, p. 93) plantea que “no es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado”. Esto implica que las secuencias, actividades, producciones que se concreten como parte de la propuesta de enseñanza, pueden transformarse en oportunidades de evaluación. Asimismo, esta debe ser planificada desde un inicio, y no, como hemos reiterado en varias oportunidades, como algo que aparece al final o disociado del proceso educativo llevado adelante.

Holística o globalizadora.

Comprendemos también a la evaluación como holística o globalizadora, esto quiere significar, integrada de manera natural en el proceso didáctico abarcando al

estudiante como ser que está aprendiendo. Por eso es globalizadora de toda su personalidad, holística (abarca todo). Algo que tiene más razón de ser en la educación obligatoria, donde adquiere su genuino significado pedagógico. Lo que pretendemos resaltar es la conveniencia de aspirar al conocimiento de los estudiantes como sujetos frente a la fragmentación y parcialización de sus características que suponen las prácticas tradicionales, apoyadas en pruebas formales, test o exámenes, que son siempre restrictivos y que no permiten comprenderlo como persona.

Pertinente.

También nos acercamos a la posición de Celman (1998 p. 6) quien plantea que no hay mejores evaluaciones que otras, su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y la situación en la que se ubiquen.

Concebida de esta manera, la evaluación de los aprendizajes posiciona a los docentes como profesionales autónomos y a los estudiantes como sujetos activos en su propia evaluación. La evaluación de los aprendizajes no es un proceso administrativo, no existen técnicas o instrumentos aplicables a todos los contextos y situaciones. La evaluación según la hemos definido, se entiende más bien como la búsqueda de indicios sobre los aprendizajes, y las valoraciones que docentes y estudiantes realicen sobre ello, en base a criterios compartidos. A evaluar se aprende, y ese aprendizaje está muy lejos de “amoldarse a rendir” o “adecuarse a la lógica de acreditación”. Es un aprendizaje tanto para estudiantes como para docentes, a quienes les puede dar información también sobre la enseñanza y una posibilidad de revisarla y transformarla.

Continúa.

Adoptaremos el término de evaluación continua, y la entendemos no como a la separación fraccionada de la evaluación de un período o final de año, sino a aquella evaluación que diagnostica paso a paso el progreso en el proceso de enseñanza y

aprendizaje de los estudiantes, lo cual le brinda herramientas a los docentes para ir realizando los ajustes que sean necesarios.

Evaluar Sujetos de aprendizaje o de conocimiento.

Los docentes, o mejor dicho una institución educativa, a través de sus docentes, para posicionarse frente a la evaluación deben en primer lugar definir algunas cuestiones fundamentales¹. Se puede tomar posturas bien diferentes con respecto a la evaluación: es posible pensar una enseñanza en la se espera que los estudiantes sean capaces de reproducir secuencias de información ya organizadas y verdades inobjtables, “estudiante como sujeto de aprendizaje” o bien una enseñanza que favorezca la búsqueda de alternativas y aproximaciones diversas a los fenómenos del mundo “estudiante como sujeto de conocimiento”.

En el primer caso se espera que el estudiante reproduzca datos, suele pensarse al aprendizaje como un proceso de incorporación rápida y sencilla de información al tratarse de una reproducción de un texto escolar o palabras de los docentes. Entonces la evaluación es entendida como una instancia en la que se observa un resultado al servicio de la acreditación.

En cambio la otra posición, pensar al estudiante como sujeto de conocimiento, implica que ya no solo nos importa lo que un estudiante dice acerca de un concepto, sino como lo utiliza en diversas situaciones. No se trata de reproducir información, sino de su uso y aplicación en situaciones más complejas, como la creación de productos, la investigación, la resolución de problemas del mundo real.

Programar la evaluación.

La evaluación de los aprendizajes, en cuanto actividad entrelazada con la enseñanza, requiere ser programada, es decir diseñada reflexivamente. Esto implica

¹ “sujeto de aprendizaje” y “sujeto de conocimiento” son conceptos que corresponden a Levinas (1998).

un ejercicio en el marco de la planificación de la enseñanza que permita anticipar qué, cómo y cuándo se recogerán evidencias para acompañar los procesos de aprendizajes de los estudiantes y, además, tomar decisiones acerca de su calificación o certificación. Desde el enfoque que venimos realizando, interesa fundamentalmente el proceso de acompañamiento y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, es decir, poder acompañar su trayectoria por la escuela secundaria.

Proteger las trayectorias de los estudiantes implica una variedad de actividades: elaborar propuestas de trabajo con sentido, ponerlas en práctica, proponer actividades que impliquen tareas académicas relevantes para los estudiantes desde los espacios curriculares de cada docente, favorecer diálogos e intercambios entre estudiantes y entre estos y los docentes, observar sus acciones, realizar seguimientos y ofrecer retroalimentaciones escritas y en conversaciones en un clima de confianza que estimule la producción de conocimientos, la reflexión crítica y la autoevaluación.

Estas acciones conllevan seguimientos exhaustivos de los estudiantes, profesores atentos a las tareas y propuestas de retroalimentación en forma habitual que focalicen en aquello que puede impactar en mejoras para el aprendizaje. Implican también el reconocimiento de la diversidad en los estudiantes, encontrar los caminos comunes a todos y los específicos, según el proceso que cada uno atraviesa. Y esto requiere considerar las condiciones estructurales en que la enseñanza se lleva a cabo.

Trayectorias escolares.

Teóricas y reales.

Haciendo referencia a las trayectorias escolares debemos diferenciar conceptualmente a las trayectorias teóricas que son las que el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, de esta manera lo define Terigi (2009 p. 19). Las trayectorias teóricas expresan los recorridos de los sujetos en el sistema, que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción.

La trayectoria teórica es la que dice, o pretende que, a la escuela hay que ingresar a cierta edad, (hay quienes no ingresan a la edad prevista) que los estudiantes tendrían que permanecer en la escuela, (pero hay quienes no permanecen) que los que permanecen se espera que avancen un grado por año, (pero hay quienes repiten y abandonan) y por último hay que garantizar que aprendan para que promocionen.

De esta manera entendemos que existen itinerarios que no siguen ese cauce de las trayectorias teóricas, estas se denominan trayectorias “reales”, las cuales no implican el recorrido lineal esperado por el sistema educativo, esto se debe a múltiples causas o formas de atravesar la experiencia escolar.

Problema de los sujetos o del sistema.

Durante varias décadas, la mirada sobre las trayectorias no lineales, (trayectoria real) era interpretada, desde los enfoques de un modelo individual de fracaso escolar, conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos. Pero últimamente se ha pasado de la imputación individual del fracaso escolar, a pensarlo como una problemática de las políticas públicas, del sistema escolar y las organizaciones.

La enseñanza en el centro de los cuestionamientos.

Terigi (2009) propone “poner en el centro, el problema de la enseñanza” ya que persisten desarrollos pedagógicos, los cuales están sustentados sobre supuestos que han estructurado el sistema educativo. Algunos supuestos pedagógicos del sistema escolar son:

- Cronosistema: ritmo de aprendizaje igual para todos los estudiantes, la duración de las jornadas escolares, el mismo ritmo de evaluación para todos.
- Descontextualización de la enseñanza: los saberes que enseña la escuela tienen poco a nada que ver con el contexto donde se encuentra la institución educativa y las realidades de los estudiantes.
- Presencialidad en las aulas: todos los cursos agrupados al comando de uno, el docente, cuestión que si no se cumple se desbarata la enseñanza.
- Simultaneidad: la misma enseñanza para todos, sin garantía de que todos aprendan lo mismo.

El concepto clave con el cual nos encontramos es el de, “*cronologías de aprendizaje*”. Este supuesto propone que para lograr aprendizajes equivalentes, se requieran enseñanzas similares, esto quiere decir, que si como docente quiero que un grupo aprenda lo mismo, tengo que enseñar lo mismo a todo el grupo de clase.

Si bien podemos acordar rápidamente en cuestionar este concepto, es muy difícil que los docentes de manera individual puedan resolver este problema.

Debe señalarse que, si bien la trayectoria teórica es sólo uno entre los muchos itinerarios posibles y reales en el sistema escolar, la inmensa mayoría de los desarrollos didácticos con que contamos se apoyan en los ritmos previstos por esa trayectoria teórica suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. No se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan estudiantes de distintas edades; se trata de que los desarrollos pedagógico descansan en cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no asumen la

producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales.

Así, por ejemplo, sabemos que los adolescentes y jóvenes de condición socioeconómica vulnerable tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer en él y aprender; pero no siempre relacionamos estas dificultades con sus trayectorias escolares previas, frecuentemente desplegadas en circuitos de escolarización que no les han asegurado los aprendizajes que la escuela secundaria da por establecidos en quienes asisten a ella en calidad de alumnos.

Entre trayectorias, una construcción permanente.

Por otra parte, otros estudios como el de Nicastro y Greco, (2009) desarrollan que las trayectorias son un recorrido, una construcción permanente, que las mismas no se pueden anticipar en su totalidad y que es preferible pensar a las trayectorias como un itinerario en situación. Resulta oportuno en este momento adherir a esta definición porque nos parece interesante pensar a las trayectorias como un camino, el cual hay que recorrerlo y en el cual se necesita de la intermediación de otro(s) docentes(s) para transitarlo.

Trayectoria y temporalidad.

Al pensar en las trayectorias en términos de temporalidad nos plantea una cuestión interesante, nos propone generar un entendimiento situacional. Esto nos brinda la oportunidad de hacer un recorte en el tiempo y el espacio concreto que transitamos, y a la vez contar con un proceso de historiar, que nos permita entender ese haber llegado hasta acá en el cual estamos focalizando. Se trata de poder pensar las trayectorias en el marco de una historia, en este sentido y al pensarlas de esta manera, cada recorrido de los estudiantes, (y de los docentes también) no podrá anticiparse complementamente y seguramente requerirá de acciones de reinversión y reconstrucción.

Una lectura en el marco de la historia para nosotros implica, mirar en el pasado de los estudiantes y docentes, para encontrar explicaciones que nos ayuden a entender el presente y no volver a los errores cometidos. Nos interesa pensar cómo ha llegado cada uno al tiempo y al espacio que estamos habitando, para poder tener una mirada que entienda la interrelación entre el pasado, el presente y el porvenir sin linealidades y de una manera compleja.

Trayectoria y narración.

Al pensar en las trayectoria como narración, la preocupación no radica en saber cómo es la trayectoria de un estudiante, sino en saber, quién es él, qué significa para cada estudiante su recorrido y en qué relaciones se sitúa con los demás integrantes de la comunidad educativa. Se trata entonces de poder darle la palabra, escuchar a esos estudiantes para poder entenderlos como sujetos protagonistas de una narración a través de la cual pueden dar cuenta de su camino recorrido.

En las relaciones que se van estableciendo en las comunidades educativas, aparecen dos figuras, con las cuales se van armando las narrativas y las relaciones, por un lado la figura de extranjería Derrida (2000) donde, es el que viene de afuera el que permite al dueño de casa apropiarse de su lugar, como si ese estar allí fuera posible por el que llega; y la otra figura, un sentido de extrañeza, que son aquellos quienes al estar alejados del polo de la intimidad, tienen la sensación de estar perdidos, de no saber cómo actuar, qué esperar, de no pertenecer a ese lugar. En este sentido resulta oportuno poder pensar en nuestras instituciones, el sentido de la hospitalidad, sabido es que no hay cultura ni vínculo social sin un principio de hospitalidad, poder recibir, alojar al que llega, por parte de los que están, aunque ese que llega, ese “extraño” cometa errores, de pasos en falso, muchas veces por ignorar el conjunto de reglas que gobiernan el espacio habitado.

Todas estas figuras van entramando nuestras relaciones con las cuales podemos ir armando nuestras narrativas.

Trayectoria y pensamiento.

Concebimos al pensamiento dentro de la trayectoria, como aquel ejercicio que posibilita hacer lugar a lo nuevo, desnaturalizar lo ya dado, problematizar lo evidente, interpelar la certezas, interrogar las convicciones. Entendemos entonces al pensamiento no como opositor de la acción, sino que las acciones están enmarcadas y dirigidas por un pensamiento, el cual se despliega en forma conjunta con el accionar. El pensamiento es quien dirige, orienta, potencia las acciones, las cuales a su vez modifican al pensamiento mismo.

Consideramos en este sentido, hacer un uso del pensamiento que implique ponerlo al servicio de la práctica, como un oficio de pensarnos sin separarnos de las prácticas, en definitiva hacer un uso del pensamiento y su potencia sin concebirlo necesariamente en forma utilitaria.

Entendemos entonces al pensamiento no tanto como ejercicio de abstracción intelectual, sino como alteración de lo dado, como aquel movimiento que hace lugar a lo nuevo, al decir de Nicastro y Greco (2009)

“el trabajo de alteración procede separando lo que está adherido en las maneras de pensar, de hacer, de ver y de decir habituales, reuniendo a su vez lo que está desvinculado. Anudando y desanudando. Separando y aproximando”.

Este pensamiento de alteración abre el espacio “entre” los sujetos, “entre” sabios e ignorantes, “entre” expertos y tutelados, “entre” acompañantes y acompañados, “entre” trayectorias.

Este tipo de pensamiento no se desarrolla naturalmente en una institución educativa, demandan de construcción, de encuentros, de acuerdos, de detenerse con otros para armar dispositivos, (de evaluación, de enseñanza, de aprendizaje). Un pensar con otro/s lo que no se había pensado por sí solo, encontrar el placer de construir colectivamente.

La organización educativa como contexto de acción.

Si focalizamos la organización en términos de su estructura, podemos enumerar el conjunto de sus componentes. En cambio, si nuestra mirada se posiciona para profundizar y pensar a las trayectorias como una producción de la organización, una producción situada y contextualizada, se abre la posibilidad de entender el entramado que se da en las organizaciones; y de qué manera ese entramado opera como una condición en los resultados que se alcanzan.

De esta manera podemos entender que la trayectoria de un estudiante no depende exclusivamente de lo que él mismo pueda lograr, de acuerdo a su formación previa, biografía, condiciones de vida, etcétera; ni tampoco depende exclusivamente de la enseñanza de los docentes, y de lo que estos puedan hacer de manera individual. Se tratará entonces de mirar a la organización, en relación con el proyecto formativo que la orienta, atravesada por las distintas variables de su estructura organizativa.

Significados que pueden asociarse a la idea de trayectoria.

En algunos casos pareciera que cuando hablamos de trayectorias y de la protección de las mismas, hiciéramos referencia a mantener la matrícula, como si tratáramos de cualquier manera y a cualquier costo de sostener el número de estudiantes, incluso bajando el nivel de la enseñanza. En realidad lo que deseamos plantear es que podamos indagar, cómo cuando una institución decide realizar una protección de las trayectorias, disponiendo de tiempos y dispositivos para tal fin, esto redundaría en un mejoramiento del aprendizaje y permanencia de los estudiantes en la escuela.

Identidad en las trayectorias.

Para pensar en las trayectorias es necesario pensar en las identidades y cómo las instituciones ven las identidades de los estudiantes y de los docentes. De acuerdo al posicionamiento que determinemos en cuanto a las identidades, se irán armando las

trayectorias educativas. Una identidad que se va dando en el marco de situaciones, en relaciones con otros.

Es necesario reconocer el doble anclaje de la trayectoria educativa, teórica y real. Apelar a la responsabilidad de los estudiantes no implica esperar de él una autonomía solitaria, por el contrario, remite a la responsabilidad institucional, supone proteger su trayectoria para darle condiciones habilitantes que garanticen su recorrido. Formar para la autonomía no significa soltarlo a su arbitrio, sino armar el lazo que reúne subjetividad e institución.

Nos preguntamos si la tensión entre trayectoria real y teórica debe resolverse, o podremos encontrar allí el espacio intermedio en el que el estudiante se produce a sí mismo, se arriesga, asume límites, explora posibilidades, arma y desarma recorridos. La trayectoria reúne identidades diversas, del estudiante, del docente, de la organización. Una trayectoria se hace y se recorre con otros, gracias a otros, a pesar de otros. Las identidades se entrecruzan allí, sosteniendo o desarticulando la continuidad de una trayectoria.

Subjetivación en las trayectorias.

Cuando pensamos en las trayectorias, pensamos en los estudiantes de manera individual, pero a su vez en esos estudiantes relacionados con “otros”, otros estudiantes, otros docentes, otros directivos, otros familiares. Son todos estos elementos, en forma individual y también relacionados entre sí, los que van conformando las trayectorias educativas. Mediante una aproximación teórica renovada de lo que entendemos por sujeto y subjetividad, podríamos señalar entonces que nadie puede constituirse en sujeto humano por otro (en lugar de otro) pero, a la vez, nadie se constituye solo. Podemos entonces afirmar que nadie puede constituir su trayectoria educativa, en tanto proceso, de manera individual, siempre se hará con un otro/s.

Es así como Ranciere (1996 p.87) nos hace pensar desde la filosofía, en relación a procesos de subjetivación en el marco de espacios políticos:

“la subjetivación política es la formación de un uno que no es en sí mismo, sino la relación de un sí mismo con otro”

Acompañamiento o protección de las trayectorias.

Estando en la escuela y recibiendo al estudiante no son garantías para que los estudiantes cumplan su trayectoria educativa, sino que hacen falta otras condiciones. Winnicott (1999) nombraría entre otras, “un adulto lo suficientemente bueno”, otros le agregaran, y una organización educativa con capacidad de proteger las trayectorias.

Tomamos de Enríquez (2002 p.34) para los procesos de formación, la noción de “*regulación acompañante*” que consiste en lograr que el grupo se apropie y trabaje las cosas interrogándose, que avance en su modo de ver y plantear las alternativas de modo que concluya más fuerte de lo que empezó”

La protección como espacio de pasaje de “como”.

Esta idea alude a un tipo de espacio en el cual, unos ofician de pasadores de “cómos” de otros que necesitan de ayuda. Entendemos a un cómo que no pierda de vista el “porqué y para qué” de que nos encontremos en la escuela. Un cómo que no siempre está ligado a la relación entre estudiantes y docentes, sino también entre docentes y docentes, entre docentes y directivos, entre éstos y las familias, entre la escuela y el ministerio de educación. Sin temor a equivocarnos, estimamos que esta debe ser la pregunta más reiterada en los ámbitos educativos, ¿cómo se hace o cómo hacemos esto? Desde aquí podríamos observar a ese “cómo” adquiriendo diferentes significados, pero siempre enlazado a otro, que desde otro lugar aporta a una construcción colectiva.

La protección como espacio de ensayo.

Para los que trabajamos en educación, sabemos que en el ensayo predominan las prácticas, las rutinas, que lejos de ser sólo actos repetitivos, son marcos que fijan

algunas variables para que otras entren en movimiento. Al posicionarnos en la trayectoria como ensayo, está abierto a algo nuevo, algo no pensado, una mirada que se recoloca. Un espacio de ensayo que demuestra que no todo es certeza en las trayectorias educativas, que existen atajos, cruces, imprevistos que van apareciendo en el camino. También hacemos hincapié en la idea de ensayo, por lo que una trayectoria tiene de incierta, incompleta, inacabada, de revisión y puntos de partida permanentes.

La protección como espacio del pensar con otros y pensar a otros.

Por un lado pensar en las trayectorias como un espacio de pensar a otros y con otros, nos invita en primer lugar a pensar en quienes no antecedieron, como pensaron la escuela, pero también pensar con otros, nos invita a pensar en los contemporáneos que hacen, construyen, recorren el camino junto a nosotros. Afortunadamente, los contemporáneos, son aquellos con quienes no solo intercambiamos ideas ya hechas, concepciones ya sabidas, frases y certezas concluidas que funcionan natural y automáticamente, sino aquellos con quienes empujamos los límites de lo ya dado y pensado. Es posible que la necesidad de transformar las situaciones y realidades que se viven en una institución educativa, nos conduzca a que juntos con otros busquemos alternativas posibles o viables.

Pensar a otros, es otra modalidad de protección, pensamos a otros porque los reconocemos diferentes e intentamos comprender sus motivos, sus necesidades. Nos distanciamos de esos otros para poder pensarlos, pero sobre todas las cosas, pensamos a otros porque no podemos pensar en lugar de ellos. Pensar a otros no se disocia de pensar con otros, ambos son motivos de protección de las trayectorias. Ligarse y desligarse, reunirse y separarse para asumir un proceso como propio y común a la vez. Proteger en la escuela, será así, el trabajo de ayudar a otro a reconocerse a sí mismo en su rol de docente, de estudiante, de directivo, de familiar y en el mismo momento de construir con él un modo común de pensar y pensarse como integrantes de una institución educativa.

Micropolíticas del equipo de gestión institucional.

Tomaremos el concepto o la perspectiva de micropolítica que desarrolla Ball (1989 p.25) este autor se diferencia con el concepto desarrollado de la ciencia de la organización, en aspectos claves. Siendo así lo que la ciencia de la organización llama autoridad, él lo llama poder; a la toma de decisiones, actividad política; al consentimiento, control.

Una organización múltiple y diferente.

Ball tomando a Collins (1975) Discute las cuestiones de estructura y control de las organizaciones de acuerdo al tipo de organización que se trate, organización jerárquica (esencialmente de producción comerciales o burocráticas), organización controlada por sus miembros (partidos políticos o sindicatos) y las comunidades de profesionales. En las escuelas conviven parte de los tres modelos de organizaciones, esto hace de la organización escolar un lugar que comprende una estructura múltiple. Esta multiplicidad en la estructura hace que sus actores tomen diferente posición y actúen de forma diferente de acuerdo a los tiempos, a las actividades o las circunstancias. A veces de acuerdo a las actividades, las escuelas son dirigidas como si en ellas todos participaran y fuesen democráticas, en otros momentos son burocráticas y las decisiones son prácticamente exclusividad del equipo directivo.

Diferentes objetivos.

Es oportuno agregar que sumado a la diversidad de acciones mencionadas anteriormente, debemos agregar la diversidad de metas que podemos encontrar en las instituciones educativas, produciendo una falta de coordinación entre las metas de los diferentes actores institucionales. La relativa autonomía de los subgrupos dentro de la organización, (departamentos, grupos especiales, turnos distintos, entre otros) puede dar origen a lo que Ball refiriendo a Biwdell (1965) llama “flojedad estructural” provocando una falta de coordinación entre las actividades y los

objetivos de los actores, sobreponiéndose intereses y complejizando la toma de decisiones. La falta de coordinación y control en las actividades de las subunidades es lo que Weick (1976) llamará “conexión vaga”. Si perdura en el tiempo esta flojedad estructural y conexión vaga, sumado a las presiones externas a la organización escolar, la misma podría convertirse en una organización anárquica.

La política de cambios.

La posibilidad de cambio como una política lleva a la superficie los conflictos y diferencias que de otra manera quedan silenciados u ocultos en la rutina cotidiana de la vida escolar. De aquí se desprende que una exploración de los cambios nos dirá algo acerca de las fuentes y los procesos micropolíticos dentro de la escuela y a identificar por qué algunas cambian y otras no.

Desde la perspectiva de micropolítica, consiste en tomar como claves las respuestas interpretativas de los actores de la organización, abandonando la concepción positivista-materialista tradicionales, situando la innovación en el ámbito político interactivo de la organización. También desde esta perspectiva, podemos afirmar que los cambios en una institución generarán, en primera instancia, un desacuerdo entre sus integrantes, aquí es donde cobra relevancia las acciones y posturas del equipo directivo para gestionar esos desacuerdos. Otro factor importante a tener en cuenta, es que, las innovaciones pocas veces son neutrales, tienden a favorecer a algunos y perjudicar a otros.

Política de liderazgo.

El papel del director es decisivo para la comprensión de la micropolítica de la escuela. Las responsabilidades legales del director lo sitúan en una única de autocracia admitida. Así el director se convierte en el centro principal de la actividad micropolítica de la escuela.

Autoridad admitida.

Sobre las instituciones educativas Ball (1989 p.47) desarrolla que todos los métodos y procedimiento de enseñanza, todas las cuestiones relativas al Currículum, las relaciones con las familias y la supervisión de los profesores son asuntos sobre los que debe decidir el director, parecería que el personal directivo tuviera toda potestad sobre las escuelas. A todo lo anteriormente mencionado debemos agregar que las instituciones públicas de gestión privada, de acuerdo a sus características responden a una entidad patronal, la cual puede estar gestionada por un grupo de padres, una asociación civil o una entidad religiosa. Todas las características, grupos y sectores mencionados hacen de la tarea del director una tarea bastante compleja. Sea cual fuera el alcance o los límites del poder de los directores, su tarea organizativa puede expresarse en términos de un enigma esencialmente micropolítico .

El director deberá enfrentarse al problema de mantener el control, asegurando la continuidad educacional, atender a las posibilidades de cooperación, y generando entusiasmo y adhesión, todo esto, mediante la aplicación de una política. El modo en el que los directores resuelven este enigma político suele diferenciarse por el estilo de liderazgo de los mismos. Los estilos de liderazgo exigen un mayor o menor grado de apoyo mutuo entre el director y los docentes, y a medida que avanzan las acciones conjuntas, los acuerdos y negociaciones desempeñan un papel importante en el desarrollo de las relaciones sociales. Esto también explica porque los liderazgos no son fijos e inmutables, puede presentarse situaciones en las que por voluntad propia o por necesidad el director debe abandonar su estilo de gestión en pos de un bien común o beneficios de la comunidad educativa. Es preciso mencionar que los estilos de gestión se pueden ir modificando con el tiempo, a medida que el director va adquiriendo experiencia en su función.

Estilo de liderazgo político antagónico.

Este estilo político hace referencia a que la vida escolar y la función directiva está impregnada de lo político, desarrollando una gestión abierta y participativa.

El estilo político antagónico se basa principalmente en la conversación, elemento básico de la política, pero los espacios de conversación son más públicos que privados. El director estimula y participa del debate público. Se caracteriza el debate, como así también el enfrentamiento, reconociéndose la existencia de ideologías rivales en la escuela, dejando que esto entre en los procedimientos formales de discusión y toma de decisiones. La reivindicación del control reposa en las habilidades del director como político activo y estrategia en la conducción del liderazgo, el uso de la conversación y en la elección de temas. El desafío de este estilo se basa en las capacidades que tenga el director de hacer frente a las posiciones ideológicas, debates y posturas que se presenten en las reuniones, tratando de convencer a las posturas opuestas.

La micropolítica como uso del poder, innovación y cambio.

Las acciones que llevan adelante los equipos de gestión de las instituciones educativas las podemos enmarcar dentro de la categoría de micropolíticas institucionales. “La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones”. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas.

Ball (1987) expone que las estructuras y los procesos micropolíticos son fundamentales para el cambio y la innovación, así como la estabilidad y el mantenimiento de los centros escolares. De hecho, tanto los procesos convergentes y divergentes como las estructuras constituyen el “estado” político de una organización escolar, aunque la importancia de cada uno en un centro determinado varía a lo largo del tiempo. En esencia, el poder y las políticas afectan

dramáticamente e incluso determinan todas las dimensiones claves del cambio y la innovación en las organizaciones. Reflejan típicamente el fuerte apoyo de unos y la férrea oposición de los otros. En las organizaciones tradicionales el cambio suele ser una imposición jerárquica, de arriba abajo, una estrategia política en sí. Ball dice que

“Establecer una nueva imagen para la organización es, esencialmente, un proceso político por el cual las coaliciones dominantes imponen sus valores en la organización y se articulan planes a la luz de los compromisos que emergen del debate político”

Otras investigaciones, políticas de Blase y Blase, (1995) señalan la importancia de los factores micropolíticos para el cambio educativo al demostrar cómo dichos factores obstaculizan la reestructuración y, con frecuencia, contribuyen al fracaso de los esfuerzos innovadores. Los directores de las escuelas, sin voluntad e incapaces de llevar a cabo un tipo de liderazgo congruente con los procesos y los principios democráticos, han resultado ser un mayor impedimento para la reestructuración escolar de éxito .

La micropolítica como elemento clave.

Estudiar la *“micropolítica de la gestión”* educativa permite adentrarse al mundo de lo escondido en toda organización. Al abordar el fenómeno micropolítico en las instituciones, favorece mejorar la práctica de la gestión pedagógica - administrativa, enriqueciendo la toma de decisiones, las relaciones y los trabajos en equipo que toda organización escolar requiere para el alcance de sus objetivos establecidos.

Poner en análisis, la problemática de la micropolítica en las Instituciones educativas es particularmente necesario a la hora de promover cambios o nuevos estilos de legitimación de prácticas pedagógicas que tiendan a la inclusión educativa, a la protección de trayectorias escolares y a la mejora en la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Los precursores en esta área de investigación, son propiamente Ball, Bacharach y Mitchell, Blase y Hoyle. La perspectiva de los estudios de política de Ball (1989) sobre las escuelas, hace énfasis en las interacciones a nivel de grupo, recalcando la importancia de los siguientes elementos: los intereses; el mantenimiento de control por parte de los directores; y los conflictos en la toma de decisiones y la política escolar.

Así pues, las ideas de jerarquía, democracia y coerción están obligadas a coexistir con cierta proximidad en la dinámica diaria de las instituciones, pero ninguno de estos elementos establece o es decisivo en la estructura organizativa, pues la escuela como organización está débilmente articulada y no siempre existirá cohesión o sincronización entre sus diferentes estructuras, sin que por ello deje necesariamente de funcionar.

Tomamos el análisis sobre la “micropolítica” planteado por, Ball (1989) donde el autor refiere el concepto, al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. Por otro lado, amplía que las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. En síntesis, tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas.

Capítulo IV.

Análisis de entrevistas, documentos, datos y fotografías.

A lo largo de este estudio de caso se analizaron: los datos recogidos en las entrevistas, el proyecto de evaluación educativa, los datos estadísticos sobre egreso, repitencia, abandono y promoción suministrados por el ministerio de educación de la provincia de Santa Fe y el registro fotográfico.

Debemos recordar que, en el período investigado (2000-2012), la escuela era chica, con alrededor de 20 docentes, la mayoría de ellos jóvenes y dando sus primeros pasos en la actividad docente. No había enfrentamientos entre viejos y nuevos profesores al ser una escuela que iniciaba su historia, por lo que los cambios propuestos no representaban una oposición a modelos arraigados en la misma.

En el año 2000 se produjo un recambio en el personal directivo, con este cambio desde la gestión se comenzó a visualizar algunas recurrencias referidas a demasiadas calificaciones por debajo del nivel de aprobación, acumulación de materias para las mesas de exámenes, posibilidad de repitencia con el consecuente abandono de la escolaridad.

De acuerdo al documento de evaluación educativa, se pudo relevar que los cambios se comenzaron a pensar cuando los estudiantes reflejaban bajas calificaciones en los espacios curriculares.

Según los datos registrados en los cuadernillos de relevamiento anual (disponibles en la institución) en el ciclo lectivo 1998-1999 se registró una promoción de estudiantes del 30 % y una repitencia del 13 %.

Al tener este dato emergente e interpelante, empezaron a repensar el dispositivo de las evaluaciones didácticas, dado la importancia y relevancia que esta tiene relacionadas con las bajas calificaciones. Parece oportuno referenciar a Díaz Barriga (1987) el cual expresa que las evaluaciones suelen ser una acción recurrente realizadas en las instituciones educativas sin reflexión sobre las mismas.

Pero las acciones que comenzaron mirando las prácticas de las evaluaciones llevó, con el correr del tiempo, a poner en debate todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje (espacio, tiempo, relaciones), que luego de varios años de trabajo quedó escrito en el proyecto de evaluación educativa el cual anexamos en esta investigación.

Proyecto de evaluación educativa

En el anexo I del trabajo incorporamos el proyecto de evaluación educativa, el cual contiene: el contexto de la escuela, el propósito del proyectos, el desarrollo con las acciones llevadas adelante, el enfoque teórico y la conclusión.

Documento fotográfico

En el anexo II, adjuntamos un registro fotográfico de: el establecimiento, el entorno, los agrupamientos de los salones, el desarrollo de algunas clases, evaluaciones no tradicionales y un apartado especial de la evaluación integradora.

Descripción y análisis de las micropolíticas de gestión institucional

Gestión Institucional

El sociólogo inglés Stephen Ball (1989) plantea que la sociología de la educación ha tendido a concentrar su atención en lo que podría llamarse aspectos técnicos de la enseñanza, las agrupaciones de los estudiantes, el acompañamiento de los docentes, el currículum, las relaciones entre docentes y estudiantes, entre otros. Estos aspectos antes mencionados estarían incompletos si no lo miramos conjuntamente con los aspectos organizativos de una institución, nos referimos a centrar nuestra atención en el “*control*” de trabajo y la determinación de la micropolítica en la institución educativa, rol inherente al personal directivo.

Según las palabras de los docentes registradas en las entrevistas de esta investigación, quedó en evidencia, que la preocupación se originó en el personal directivo, pero este origen no implicó una imposición de realizar acciones en forma

verticalista, cerradas y acabadas, con el fin de atender a los emergentes descritos, sino más bien con un trabajo colaborativo y distribuido, Fabian lo expresó de la siguiente manera:

“...los que dirigían todo este proyecto, eran los directivos, llevaban adelante el proyecto, nos acompañaban siempre, trabajamos todos juntos, coordinados y acompañados desde el equipo de gestión...” (Fabian)

Estas acciones evidenciarían un posicionamiento desde la gestión de liderazgo distributivo y trabajo colaborativo, destacándose el rol del director para la comprensión de la micropolítica de la escuela, dada la responsabilidad del mismo como autoridad admitida. Todo este marco nos lleva a pensar la función directiva ejercida desde un estilo de liderazgo político antagónico según Ball (1989), que serían las habilidades del director como político activo y estratega en la conducción del liderazgo. También en la entrevista se expresa que quienes llevaban adelante el proyecto eran los directivos, a estas declaraciones, las relacionamos con lo que Ball afirma que la escuela es una “organización múltiple y diferente” donde manifiesta que existe una responsabilidad casi exclusiva de los directivos en dirigir las acciones que allí acontecen dando participación de acuerdo a las circunstancias del contexto.

Carla lo pudo expresar de la siguiente manera:

“...El director en particular nos acompañaba, era como un ayudante académico que nos guiaba...” (Carla)

Las propuestas de las modificaciones en las prácticas de evaluación eran pensadas y elaboradas en conjunto entre el personal directivo y los docentes, de esta manera se puede observar que este posicionamiento tienen que ver con características de un trabajo cooperativo entre colegas. De acuerdo a las palabras de los docentes, se percibían como parte activa del proyecto, al ser diseñadas las

acciones por ellos mismos, el proyecto era de ellos; también manifestaban ser acompañados por el equipo directivo en los cambios y las propuestas que llevaban adelante.

Claudio y Matias expresaron la pertenencia y el vínculo del personal, al respecto dijeron:

“...Había trabajo en equipo y sentido de pertenencia, todos los docentes nos sentíamos parte del proyecto, con los directivos, todo el personal, los preceptores también acompañaban, porque hacen otra parte que parece que no se ve, pero es fundamental para acompañar al docente...” (Claudio)

“...lo que favorecía todo este trabajo era el vínculo y el diálogo que había entre los docentes y el equipo directivo...” (Matias)

A lo largo de este párrafo se destaca, expresado en la voz de los profesores, un liderazgo político antagónico (la conversación como clave) y distribuido de la gestión escolar, evidenciado en el hecho de poner a consideración de los docentes desde la dirección, los emergentes referidos a las bajas calificaciones de los estudiantes; y buscar entre todos los actores institucionales acciones de trabajo que puedan modificar estos indicadores. Relacionamos las declaraciones de los docentes con el concepto de “micropolítica como elemento clave” ya que el abordar el fenómeno micropolítico en las instituciones, favorece y mejora la práctica de la gestión pedagógica - administrativa, enriqueciendo la toma de decisiones, las relaciones y los trabajos en equipo que toda organización escolar requiere para el alcance de sus objetivos establecidos.

Podemos percibir por las palabras de Silvio un acompañamiento a los docentes desde la gestión, expresado de la siguiente manera

“...En el proyecto estábamos todos involucrados, trabajamos en forma articulada, porque había un equipo directivo que nos guiaba en ese sentido y había una apertura de los docentes para trabajar en esa línea también...” (Silvio)

Se percibe por las voces de los docentes que se sentían acompañados. Un rasgo que suele ser característico en las dinámicas de las instituciones educativas, tal vez por la falta de tiempo o la exigencias diarias por cumplir con los requerimientos urgentes, es el sentimiento de estar “solos” como docentes, qué hacen lo que pueden con lo que les piden. A esto Nicastró y Greco (2009) lo denominaron como “sentimos que estamos sueltos”. El problema radicaría, no en cuestiones circunstanciales de falta de tiempo ocasionales, que son característicos de las escuelas, sino, si estas acciones de falta de acompañamiento fueran por decisión política del equipo de gestión. Al hablar de la protección de las trayectorias, también debemos incluir a las trayectorias de los docentes en las instituciones educativas y cómo estas son protegidas por los equipos directivos.

Gramática escolar

Tiempos institucionales.

Terigi (2009) analiza la cuestión del tiempo en las instituciones escolares desarrollando el concepto de cronosistema, el cual demuestra que los desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias escolares teóricas sin pensar en otro tipo de trayectorias, las reales, que son las que suceden en la práctica.

Las entrevistas evidencian que los profesores querían contemplar el recorrido de los estudiantes desde una perspectiva que considere los diferentes tiempos de trayectorias. Pareciera que hasta ese entonces el desarrollo didáctico y las evaluaciones estaba regido por el tiempo que marcan las trayectoria teóricas, Matias,

en cuanto a la nueva perspectiva de las trayectorias escolares de los estudiantes expresó:

“...largar desde un punto y llegar hasta otro punto, cada uno llega de distintas maneras, los estudiantes con este proyecto pudieron hacer el camino que ellos consideraban, no necesariamente lo que nosotros les pautábamos...”

A estas declaraciones referidas al tiempo y las trayectorias, las podemos anudar a los conceptos de Nicastro y Grecco (2009) quienes expresan al respecto que las trayectorias reales deben ser miradas como la partida desde un lugar y el arribo hasta otro lugar, como una construcción permanente, como un recorrido muchas veces diferente al que establecen las trayectorias teóricas y el cual no se puede anticipar completamente y que es preferible pensar a las trayectorias como un itinerario en situación.

Por otra parte Claudio expresó al respecto:

“...no es lo mismo tomar un examen trimestral cargado de contenidos, como se hacía antes, que tomar varias pruebas hasta el cierre de trimestre...”

Deducimos de esta declaración la concepción de los docentes de la evaluación como “continua” , y la entendemos no como a la separación fraccionada de la evaluación de un período o final de año, sino a aquella evaluación que diagnostica paso a paso el progreso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, lo cual le brinda herramientas a los docentes para ir realizando los ajustes que sean necesarios.

La fundamentación del proyecto de evaluación didáctica expresa que al poner en debate las prácticas de evaluación, les mostró a los docentes que las prácticas de

evaluación estaban condicionadas por el calendario escolar en el que hay que acreditar los saberes, una nota trimestral y una nota final.

Esto evidenciaría que en la escuela las prácticas de la evaluación eran, principalmente implementadas con un fin sumativo, colocando una calificación de una etapa determinada para la acreditación de saberes de los estudiantes, a esto Anijovich (2017) lo desarrolla conceptualizando que la certificación ha construido escolarmente el sentido de la evaluación.

Además el proyecto de evaluación didáctica expresa que las modificaciones en las prácticas de la evaluación que se empezaron a desarrollar, pusieron en cuestionamiento la regulación de los tiempos y la categorización de la evaluación sumativa y las preguntas que surgieron fueron ¿por qué no pensar en otros tiempos, no solamente los que pide el sistema a través de acreditaciones trimestrales?

“...si la evaluación solo es tomada para acreditar la calificación del trimestre, como se pensaba antes, en un momento, lugar, hora, un día estimado, se deja de tener en cuenta todo lo que es la trayectoria, todo lo que es el día a día del estudiante y nos perdemos gran parte del proceso de enseñanza aprendizaje...”(Silvio)

Estas modificaciones condujo a que los docentes, no sólo tengan que realizar cambios en sus acciones, sino también que tengan que modificar su vocabulario, Fabian dijo:

“...tuvimos que cambiar la forma de hablar con los estudiantes, no podíamos decirle: ya te la llevas en el primer trimestre con las primeras calificaciones...”

Analizando las voces de los docentes y el desarrollo del proyecto, podemos interpretar que se trataba de contemplar los tiempos de aprendizajes de los estudiantes, modificando la forma en la se acreditaban los saberes.

Carla pudo expresarlo de la siguiente manera:

“...se pensaba en la evaluación del día a día, para no llegar al final del trimestre en un día determinado a tomar una evaluación escrita, porque había un bombardeo de pruebas durante una semana o quince días por todos los profesores, lo que arrojaba un alto índice de desaprobación...”

En el desarrollo de este punto podemos observar que el aprendizaje más significativo realizado por los docentes y el equipo directivo fue pasar de una concepción de evaluación sumativa, que respondía a los tiempos estipulados para colocar las calificaciones trimestrales y finales, a una evaluación formativa, entrelazada con el proceso de enseñanza y aprendizaje, Anijovich (2017) habla de “evaluar para aprender” y no solamente para determinar la calificación de los estudiantes.

Haciendo distinción en las formas de evaluación la escuela comenzó a posicionarse, en una evaluación formativa, concepto que se debe a Scriven (1967 p. 39). Habitualmente se entiende a la evaluación de esta manera, (formativa) cuando se posiciona a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Evaluar para aprender se refiere a un modo de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje, según el cual los estudiantes aprenden y muestran sus desempeños. La evaluación formativa implica ir formando mientras se aprende, y proveer información que contribuye a que el estudiante avance. “Evaluar para aprender” se instala claramente en el paradigma de la evaluación formativa.

Es preciso destacar que recientemente se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto de “evaluación formativa” hacia el de “evaluación para el aprendizaje” que lo complejiza y amplía, ya que se orienta a pensar en la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y, en especial para los estudiantes. El aspecto más

importante de esta nueva perspectiva es el lugar destacado que ocupa la noción de “avance”, y esta es la idea más provocadora.

Cuando los docentes valoran los resultados de la enseñanza se requiere un énfasis manifiesto en el reconocimiento de los avances individuales y colectivos respecto de un punto de partida específico, y no solo la comparación con criterios únicos y estandarizados. El balance adecuado entre ambos componentes permite orientar procesos de evaluación más precisos e incrementar la capacidad de reflexión y mejora de las prácticas educativas.

Cerrando este párrafo de la investigación, referido al tiempo escolar, podemos observar, que asistimos a una suerte de desplazamiento de prácticas que fueron cambiando, pasando de una evaluación sumativa a una formativa y luego a una evaluación para el aprendizaje de los estudiantes. A lo cual podemos agregar que los cambios en las prácticas son posibles cuando existe un sostén teórico que avala y le da sentido a las prácticas.

Espacio escolar.

Realizando un cruce entre los porcentajes representados en los cuadernillos de relevamiento escolar y el fundamento del proyecto de evaluación didáctica, interpretamos que el modelo tradicional de la escuela no estaba dando el resultado esperado, a lo cual, se propusieron cambios en el modelo de evaluación, que llevaron a modificar también el modelo de la enseñanza.

Algunas de las acciones que se diseñaron, tuvieron que ver con estrategias metodológicas basadas en las teorías de los aprendizajes colaborativos entre estudiantes y trabajo en grupo, Matias dijo al respecto:

“...Las evaluaciones empezaron a realizarse en forma grupal, cada uno aportaba a un resultado grupal con esta modalidad de mesa grande, porque había que quitar esa idea de que era mejor trabajar cada uno en su mesa individual con su hoja y su

lápiz, sino que éramos un grupo ahora aportando todos para llegar a un resultado, y cada uno en ese camino brindaba los elementos para lograrlo...”

De esta declaración se desprende que, los cambios propuestos tendrían que ver con que en la escuela la enseñanza tenía características tradicionales, con formatos mayoritariamente individuales, probablemente no se trabajaba con grupos de estudiantes.

Morán Oviedo (2012) propone pensar el aprendizaje grupal como la estrategia metodológica idónea para desarrollar, simultáneamente y con sentido crítico y dialógico, los procesos de evaluación y acreditación. Esta noción permite poner de manifiesto los conflictos, las contradicciones que se generan en el acontecer del trabajo en grupo, los mecanismos de defensa que se presentan como parte de la dinámica de los procesos de aprendizaje. Siguiendo al autor antes mencionado, podemos decir que la noción de aprendizaje grupal, implica situar a docentes y estudiantes como seres sociales, como integrantes de grupos, a la vez que reconocer la importancia de la interacción en la elaboración de conocimiento y en las experiencias de aprendizaje del sujeto. Se revalorizan así, la comunicación y la dialéctica de las modificaciones sujeto-grupo.

A estos conceptos nos parece oportuno sumarle el concepto de Nicastro y Greco (2009) de que la protección de las trayectorias tiene que ver con “pensar con otros y pensar a otros” al proponer el trabajo en equipo expresado por los docentes tendría que ver con espacios de protección. Pensamos a otros porque los reconocemos diferentes e intentamos comprender sus motivos, sus necesidades. Nos distanciamos de esos otros para poder pensarlos, pero sobre todas las cosas, pensamos a otros porque no podemos pensar en lugar de ellos. Pensar a otros no se disocia de pensar con otros, ambos son motivos de protección de las trayectorias.

Por otra parte con las declaraciones de Silvio podemos evidenciar que repensar el modelo de enseñanza y aprendizaje los llevó a realizar intervenciones sobre el espacio escolar

“...comenzamos con cuestiones formales que nos llevaron a cambios prácticos, por ejemplo los cambios de mesas individuales por mesas grupales de trabajo colaborativo en equipo...”

Emprender la evaluación del aprendizaje grupal, entendiéndolo desde una perspectiva procesual, requiere ciertas precisiones metodológicas, así como claridad en reconocer los momentos claves del proceso. Es importante que se sienten las bases o reglas de juego que van a orientar el trabajo grupal.

En las expresiones de Carla se puede apreciar que los cambios en la escuela llevaron bastante tiempo, que los interpelaba el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje individual, incluyendo elementos, que en muchas ocasiones pueden pasar desapercibidos en un institución escolar como ser la ubicación de mesas y sillas

“...fue modificándose todo lentamente, hasta el mobiliario, se cambió la disposición espacial del aula, ahí ya refleja un cambio grande sacando el formato tradicional de mesas y sillas...” (Carla)

Podemos percibir, por estas declaraciones, que las mesas de trabajo individual habían perdido su sentido y fueron reemplazadas por mesas grupales.

La implementación de estos cambios en cuanto a la organización espacial producía una dinámica de trabajo más cooperativa y colaborativa entre docentes y estudiantes, en palabras de Fabian quedó relatado de la siguiente manera:

“...Se trabajaba mucho en mesas grandes resolviendo actividades en aquellos días...”

En este apartado referido al espacio escolar observamos que, en la escuela se venía realizando un modelo de enseñanza mayoritariamente individual y que pretendía de a poco irse convirtiendo en un trabajo colaborativo. Las evaluaciones y calificaciones que se adjudicaban por el desarrollo individual de cada estudiante, empezaban, también a valorarse por lo que pudieran lograr en la nueva modalidad de trabajo grupal.

En todo este apartado referido a la gramática escolar y correspondiéndose con el objetivo general de esta investigación, comenzamos a analizar las micropolíticas impulsadas por el personal directivo. Este análisis nos llevó a identificar que se registraron cambios en la gramática escolar, (los tiempos y los espacios) modificando toda la dinámica y las relaciones que allí se establecen.

Esto podemos relacionarlo con la propuesta de Nicastro y Greco (2009) de mirar a la organización como “contexto de acción” y quiere decir que la trayectoria de un estudiante no depende exclusivamente de lo que él mismo pueda lograr, de acuerdo a su formación previa, biografía, condiciones de vida, etcétera; ni tampoco depende exclusivamente de la enseñanza de los docentes, y de lo que estos puedan hacer de manera individual. Se tratará entonces de mirar a la organización, en relación con el proyecto formativo que la orienta, atravesada por las distintas variables de su estructura organizativa.

Estudio de la recepción del equipo docente

Desafío, oportunidad o resistencia.

La evaluación cumple un papel destacado en los ámbitos educativos, y es en esos lugares donde se cristaliza y es en muchas ocasiones impermeable a cambios. Otros aspectos de la enseñanza son fácilmente criticables, como ser, los objetivos, las actividades, las estrategias de enseñanza y se van incorporando cambios en estos elementos, sin embargo la evaluación se resiste a encontrar nuevos formatos y significados.

Se pudo comprobar que pretender realizar cambios, desde la gestión directiva, referidos a los formatos y maneras de evaluar por parte de los docentes encontró sus resistencias, incluso en el relato de Matias se evidencia una justificación en la resistencia, él mismo dijo:

“...fuimos formados en un paradigma y ahora estos cambios empezaban a generar algunas resistencias...”

Algunas expresiones de los docentes en las entrevistas se relatan de la siguiente manera:

“...lo vivimos como todo un desafío, hay quienes lo tomaron a bien y otros cuestionaban algunas acciones, pero lo importante fue ir acordando las acciones a realizar porque me pareció muy adecuado para los tiempos en los que estábamos...”

(Fabián)

Se puede apreciar en estas expresiones, que las resistencias de los docentes, eran vividas como un desafío, esta percepción expresada como un “desafío” se dividió entre quienes lo vieron como una oportunidad de mejora en cuanto a su propio aprendizaje y quienes lo vivieron como un cuestionamiento a sus prácticas, lo cual se reflejó en resistencia al proyecto.

También la resistencia se expresó, por ejemplo en un principio, en cambiar del salón habitual de clases en el momento de evaluar, a un salón con mesas individuales, al parecer estas acciones demostraban, no estar complementamente

convencidos de esta nueva modalidad, retornando a formatos tradicionales al momento de la evaluación, Matías lo expresó de la siguiente manera:

“...hubo docentes que en un inicio pedían cambiar al salón con mesas individuales cuando tenían que tomar una evaluación; entonces si bien no es que fue aceptado por todos, hubo resistencias, entender la dinámica costó, pero después al entender lo que se quería hacer, cuando lo pudieron comprender, pudieron empezar a aplicar el proyecto...”

Otra manera de expresar la resistencia, fue denominarlo como “desafiante” según las declaraciones de Claudio, manifestando también la exposición de los docentes ante estos nuevos formatos, lo expresó de la siguiente manera:

“...en un principio, era desafiante porque en las evaluaciones integradoras los alumnos exponen delante de todos los docentes, es como que uno queda muy expuesto, pero fueron lindas experiencias...” (Claudio)

Entendemos que el trabajo desde la gestión, dato relevado de las entrevistas, en cuanto a las resistencias o cuestionamiento, fue por un lado, que los docentes comprendieran el objetivo de los cambios propuestos y por otro lado el acompañamiento desde la gestión a los docentes.

Con estas acciones queda en evidencia por un lado, la importancia del rol político en las gestiones del equipo directivo, para las transformaciones de las instituciones educativas a través de las micropolíticas llevadas adelante. Referido a este tema Ball (1989) lo desarrolla como “política de cambios” el cual expresa como una política de cambios, lleva a la superficie los conflictos y diferencias que de otra manera quedan silenciados u ocultos en la rutina cotidiana de la vida escolar. De aquí se desprende que una exploración de los cambios nos dirá algo acerca de las fuentes y los procesos micropolíticos dentro de la escuela y a identificar por qué algunas cambian y otras no.

Por otro lado también queda en evidencia que la viabilidad de los cambios que se pretendan realizar, tiene mucho que ver con el estilo de liderazgo desarrollado, el cual puede obturar los cambios que se pretenden, cuando se desarrolla tratando de imponer las modificaciones sin dar el debate, ni el tiempo necesario para que los docentes puedan ir realizando las adaptaciones necesarias.

Creemos también que para realizar modificaciones en las prácticas docentes, el personal directivo deberá indagar sobre las creencias de los docentes. Al respecto y referido a esta investigación desarrollamos algunas de ellas.

Creencias de los docentes.

Las investigaciones educativas han puesto su foco de interés sobre el conocimiento, las concepciones y las creencias de los docentes como factores determinantes de su práctica profesional. Algunos estudios evidencian que el proceso educativo está teñido por las creencias pedagógicas de los docentes y que los mismos construyen representaciones del aprendizaje y la enseñanza de modo intuitivo a través de sus prácticas.

En este contexto aceptable para los procesos de enseñanza, parece disociarse al llegar la evaluación, ya que muchas veces se convierte este, en un espacio independiente de los momentos de aprender y enseñar, donde prevalecen el temor, la preocupación, el estrés, la ansiedad como condiciones necesarias.

La forma en que un profesor evalúa, los criterios e instrumentos que utiliza, el uso que hace con los resultados, reflejan sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales que enfrentan los docentes y que no tienen base teórica, configuran las “creencias” que los mismos tienen y que configuran su comportamiento. Estas representan el fundamento central que guía sus prácticas.

Podemos afirmar que las creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación orientan, definen, valoran su sentido y no sólo determinan lo que la evaluación “es”, sino lo que “debería ser”. Por eso es necesario revisar y problematizar, las creencias que subyacen a los enfoques tradicionales en los que se basan las prácticas habituales de evaluación.

La agrupación de las creencias divididas en dos grandes grupos.

Los que consideran a la evaluación como un instrumento de control a partir del cual se obtiene información lo más objetiva posible, por lo que en sus evaluaciones privilegian las respuestas correctas, y comprobación de aprendizajes conceptuales a través de formatos tradicionales.

Por otro lado, los que creen que la evaluación constituye una oportunidad para realizar una mirada sobre sus propios procesos de enseñanza y tienen la posibilidad de comprender, construir y reconstruir los procesos de aprendizajes de los estudiantes y con los estudiantes. En este grupo los docentes privilegian la capacidad analítica de los estudiantes y diseñan tareas de evaluación abiertas, que permitan ofrecer respuestas diversas y divergentes.

Por lo que expresa el proyecto de la escuela, pareciera que se intentaba que los docentes adhieran a esta última creencia, y Carla lo pudo expresar de la siguiente manera:

“...a mí en lo particular me movilizó porque implicaba otra preparación del examen, a los exámenes tradicionales les cambiábamos la fecha y estaban listos, acá había que elaborar el examen de otra manera, sobre las prácticas del proceso del trimestre había que ir evaluando de forma continua el proceso. Me acercó más a los chicos...”

En la declaración de Carla se evidencia un intento de no reiterar acciones que no daban resultados, a esto lo asociamos con la idea de “protección como espacio de ensayo”, en educación sabemos que predominan las prácticas rutinarias, que lejos

de ser sólo actos repetitivos, son marcos que fijan algunas variables. Los docentes al posicionarse en la “trayectoria como ensayo”, están abiertos a algo nuevo, algo no pensado, una mirada que se recoloca.

Saberes necesarios para evaluar.

También es importante distinguir cuales son los saberes necesarios que debe tener un docente para evaluar. Siguiendo a Darling-Hammond, (2012: 3) aludimos a las cualidades que deberían tener los docentes para evaluar. La autora citada distingue, poder contar con un conocimiento del contenido del espacio curricular relacionado con la enseñanza del mismo; conocimiento sobre la forma de enseñar esos contenidos; comprensión sobre el aprendizaje de los estudiantes; y adaptación para encontrar solución a los problemas que se presenten.

Para que estos saberes puedan ponerse en práctica será necesario un ejercicio de profesión docente donde los mismos puedan contar con: espacios compartidos de trabajo, entre pares, con directivos, con asesores y poder sostener una práctica reflexiva cotidiana. Aquí creemos oportuno retomar las reflexiones sobre las entrevistas, donde los docentes reconocieron que la factibilidad de los cambios propuestos por el personal directivo fue posible, por tener espacios compartidos de reflexión y acompañamiento.

Como propone Perrenoud (2004), quizás la única manera de ser un buen docente es aceptando que es preciso adoptar una actitud reflexiva que nos permita hacer consciente la forma en que entendemos el aprendizaje y nos ayude a cuestionarlo.

Según Eisner (1999:6), las pruebas de desempeño ofrecen una ocasión para desarrollar maneras de revelar los rasgos característicos de los estudiantes individuales. Brindan una oportunidad de obtener información sobre el aprendizaje que pueda ayudar a mejorar la calidad, tanto de la currícula como de la enseñanza. En síntesis, da una oportunidad para utilizar la evaluación de manera formativa y tratarla como un recurso de manera educacional. Pero si no cambian las actitudes

del público y las expectativas sobre la enseñanza, es poco probable que se materialicen estas oportunidades y es poco probable que cambien sin la revisión de las micropolíticas que afectan la movilidad educacional y social de los estudiantes en las escuelas.

Teniendo este sustento teórico podemos percibir, por lo que expresó Silvio, que para algunos docentes, los cambios referidos a la evaluación representaban la oportunidad de realizar innovaciones y su creencia la podemos asociar con ver a la evaluación como oportunidad, Silvio dijo:

“...empezaba mi carrera como docente en la escuela, entonces venía con todas las ganas de innovar en lo que era la evaluación; para mí fue muy bueno encontrar una institución para trabajar de esta manera, donde veíamos que el aprendizaje no es enciclopédico, que tenía que tender a una inclusión social...”

En cuanto a la recepción del equipo docente, referidos a los cambios propuestos a través de las micropolíticas, podemos observar que se dividió entre quienes aceptaron la propuesta como una oportunidad y para quienes fue un desafío ofreciendo resistencia al mismo. Creemos que resulta pertinente para el personal directivo investigar sobre las creencias y los saberes de los docentes, esto puede dotarlos de herramientas necesarias para llevar adelante modificaciones. Destacamos en todo este apartado que las estructuras y los procesos micropolíticos son fundamentales para la “innovación y el cambio” en las organizaciones, y que los cambios propuestos reflejarán el apoyo de unos y la oposición de otros.

Recepción de los docentes en las concepciones de enseñanza y aprendizaje

Las prácticas de evaluación en las escuelas, tienen diferentes tipos de desarrollo, en muchos contextos la evaluación de carácter formativa y la orientada a la certificación se entremezclan, y las calificaciones aparecen como el resultado de suma de notas que poca relación tiene con los criterios y niveles de desempeño. En ocasiones nos encontramos con docentes que promueven una serie de actividades

durante la enseñanza, pero cuando llega la hora de calificar sólo utilizan las evaluaciones tradicionales escritas u orales como referente.

En el proyecto de evaluación didáctica quedó expresado el interés de la escuela en realizar cambios en las prácticas de evaluación, estando alejadas de los formatos tradicionales y que este interés en modificar las evaluaciones los llevó a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La forma en que se piensa la evaluación en el ámbito del aula, es emergente de las concepciones de aprendizaje y conocimiento que se sostengan. Allí se evidencia cómo creen los docentes que aprenden los estudiantes, cuál es el mejor modo de acceder al conocimiento, de qué forma se construyen y se presenta el conocimiento a enseñar.

Como se señaló anteriormente la revisión sobre las prácticas de evaluación llevó a modificar algunas de las dimensiones de la gramática escolar como la temporalidad, la espacialidad y en simultáneo se comenzó a observar los modelos de enseñanza y aprendizaje, su dinámica y las relaciones que se establecen en dicho proceso.

También podemos observar, por las entrevistas realizadas, que los docentes prosiguieron el proyecto con trabajo en equipo, sin desconocer las resistencias presentadas. El propósito del proyecto se orientaba a que la evaluación pase de ser solamente una instancia de acreditación de saberes, para convertirse en una instancia de aprendizaje para estudiantes y docentes; además que el aprendizaje se desarrolle con características colaborativas y con los estudiantes siendo parte activa de ese proceso.

Referido a este tema Celman (1998) plantea la posibilidad de transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, expresa que la misma debe ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, no un apéndice y que no se la debe tomar solamente para medir los contenidos que los estudiante han logrado adquirir, sino que les da elementos a los docentes para verificar el estado en el que se encuentra ese proceso de enseñanza y aprendizaje.

En las entrevistas los docentes, manifestaron que al empezar a mirar lo que pasaba en las instancias de evaluación, estos aprendían de dichas instancias, que al trabajar sobre la evaluación como una instancia de aprendizaje, ese aprendizaje no solamente se evidenciaba en los estudiantes, sino también en los propios docentes.

Al respecto Carla dijo:

“...Los docentes tenemos mucho que aprender de nuestras propias evaluaciones que les proponemos a los estudiantes...”

Por otra parte Silvio dijo:

“...En la medida que veíamos que un estudiante no podía resolver una situación problemática en una evaluación, nos teníamos que preguntar ¿porque el alumno no podía llegar a resolverla y que herramienta le estaba faltando o que no le pudimos dar como docente para que resuelva? Y ¿qué herramienta le podíamos dar para que en la próxima vez que tenga que acreditar lo pueda hacer?...”

En esta declaración podemos observar que las evaluaciones no solamente deben servir para ver en qué medida los estudiantes acreditan sus aprendizajes sino que arrojan datos para que los docentes realicen los ajustes necesarios sobre el proceso de enseñanza.

Se puede inferir por el análisis del proyecto y las entrevistas, que los docentes trabajaban revisando las prácticas evaluativas, y que esto los llevó a revisar el proceso de enseñanza y aprendizajes. Los cambios que empiezan a proponer los docentes tienen que ver con hacer a los estudiantes parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre las acciones que se propusieron, surgió escuchar la voz de los estudiantes sobre los procesos de enseñanza; que ellos puedan opinar y construir junto a los docentes su proceso, de la siguiente manera lo dijo Carla:

“...ellos mismos nos decían, no presenté tantos trabajos, falté mucho, no pasé a la exposición ya sé la nota que tengo; antes los docentes éramos el dueño de las notas, y les decíamos no aprobaste y te la llevas a rendir, con los cambios el estudiante solo tenía noción de su proceso y lo que le falta o no...”

De esta manera podemos cotejar que los estudiantes pasaron de ser alguien que recibía la comunicación por parte de los docentes de su nota a poder expresar cómo había sido su proceso evaluativo. Morán Oviedo (2012) lo ejemplifica expresando que la acreditación, además de ser una meta importante por alcanzar, contribuye a que el estudiante cobre conciencia del caso y asuma la responsabilidad tanto de su propio proceso de aprendizaje como de los resultados que obtenga, en vez de esperar ser calificados por el profesor, la institución o la sociedad.

Por otra parte Anijovich (2017) plantea la necesidad de que la evaluación sea parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Siendo de esta manera, desde el punto de vista de los estudiantes, es deseable que así ocurra para convalidar y reorientar el proceso llevado adelante por cada uno de ellos. De este modo, le permite, a cada estudiante conocer su avance en relación con los criterios curriculares previstos, a fin de ajustar sus esfuerzos, identificar obstáculos, localizar dificultades y contribuir a revisar y ajustar estrategias de aprendizaje, para promover la autorregulación, propone que los criterios de aprendizaje estén en relación con el punto de partida con el cual los estudiantes comienzan su proceso de aprendizaje y que esta acción supone un cambio importante en las prácticas de evaluación: por un lado, que el docente abandone el foco en las calificaciones y en la comparación entre estudiantes y, además, que se configure en un modo de atender a la heterogeneidad existentes en las aulas que les permita a los estudiantes comprender qué se espera que aprendan.

Desde el punto de vista del docente, también es deseable que la evaluación tenga una acción reguladora del proceso de enseñanza, en tanto le permita valorar los

logros de los estudiantes, revisar y ajustar las estrategias de enseñanza, la planificación y la evaluación. Implicar a los propios actores en los procesos evaluativos, así como generar espacios más democráticos de decisión, contrarresta los riesgos de que la evaluación se vivencie como imposición, como algo externo y ajeno, y que deje a los sujetos en una relación de dominación.

Referido a la participación de los estudiantes Morán Oviedo (2012) argumentan que la evaluación impone a los estudiantes, un tipo de participación que contribuya a la propia responsabilidad tanto de su propio proceso de aprendizaje, como de los resultados que obtenga, en vez de esperar ser calificados por los docentes.

Otro de los cambios presentes en la entrevista, tiene que ver con acciones tendientes a aprender con otros, ir pasando de un aprendizaje individual a uno colectivo, con instrumentos que permitieran la disidencia, el acuerdo con el otro, tener que elegir junto con el otro, y producir en conjunto.

“...el trabajo en los grupos de los estudiantes les cambió la idea compartir, entendieron que el aprendizaje es solidario, no solo compartían las preguntas y el material de estudio, sino que las dificultades las iban resolviendo entre todos de acuerdo a las capacidades de cada uno, se ayudaban entre ellos como pares...”(Matías)

Pareciera, por los elementos analizados, que el modelo predominante tanto en el proceso de enseñanza y la evaluación era el individual, y este modelo individual también adjudicaba las responsabilidades ante los errores o fallas de manera individual, sin mirar el conjunto escuela, dispositivos y relaciones. De acuerdo a los datos relevados el proyecto habría puesto en cuestionamiento el supuesto sobre la responsabilidad individual del estudiante, comenzando a reconocer algunas causales en la organización misma de la escuela.

Terigi (2007) Analiza las dificultades que experimentan los adolescentes y jóvenes en su tránsito por la escuela media, el déficit con que aquellos egresan de la

escolaridad básica y en la fragilidad de los aprendizajes que realizan en el nuevo nivel. Es razonable considerar que trayectorias escolares signadas por la discontinuidad o sancionadas por el fracaso escolar generan una base endeble para afrontar los aprendizajes requeridos. La cuestión es, como siempre, si hemos de considerar esta base endeble una responsabilidad individual de los estudiantes con cuyas consecuencias deben enfrentarse, o un producto del sistema y que éste debe proponerse mejorar también.

A lo largo de este punto se observa el intento de la escuela, a través de las micropolíticas de gestión, de proteger las trayectorias escolares de los estudiantes. Esta protección que comenzó con cambios en las prácticas de evaluación, llevó a reconsiderar los modelos vigentes de enseñanza y aprendizaje. El proyecto proponía que los actores institucionales sean partícipes en este proceso, promoviendo modos de organización institucional que garantizaran dinámicas democráticas y participativas de los estudiantes en la experiencia escolar.

Podemos interpretar que se puso en cuestionamiento las “cronologías de aprendizaje”, concepto que tomamos de Terigi y que es desarrollado en el marco teórico. Este concepto refiere a que será necesario que: no haya una enseñanza descontextualizada (que lo que se enseñe tenga que ver con el contexto de la institución educativa), que la presencialidad y agrupamientos pueden ser diferentes a los impuestos tradicionalmente por el sistema educativo y que puede haber una multiplicidad de cronologías de aprendizaje (no todos aprenden lo mismo, aunque la enseñanza sea similar para todos).

Si bien los docentes pueden acordar rápidamente con este concepto, lo difícil será generar modificaciones si cada uno trata de impulsar cambios de manera individual en las instituciones educativas, aquí se refuerza nuevamente el rol del equipo de gestión a través de las micropolíticas institucionales tendientes a realizar cambios que protejan las trayectorias escolares de los estudiantes.

En cuanto a estudiar la recepción del equipo docente referidas a la concepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, podemos advertir que mirar las evaluaciones los llevó a mirar y modificar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual pasó a tener la centralidad, participación y protagonismo en los estudiantes, con características de enseñanza grupales y cooperativas.

Recepción de docentes en concepciones de protección a las trayectorias escolares

Al decir de Terigi (2007) el modelo de escuela tradicional, generalmente realiza una imputación individual cuando aparece el problema de fracaso escolar. Es así que el fracaso escolar descansa en la responsabilidad individual de los estudiantes ante bajas calificaciones, sin pensar en cuáles son las condiciones que ofrece la escuela para que los estudiantes puedan realizar su trayectoria.

Cuando se habla de fracaso escolar generalmente se lo asocia o atribuye a la imposibilidad que tienen los estudiantes de poder sostener sus trayectorias escolares. Esta perspectiva posiciona la responsabilidad exclusiva en los estudiantes sin analizar que las trayectorias escolares se realizan en una institución, la cual en muchas ocasiones no cuestiona su organización tradicional, anual y graduada, ni tampoco se cuestionan las actividades que se realizan en la misma como ser las evaluaciones y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para analizar este punto resulta imprescindible verificar, el enfoque de la evaluación utilizado por los docentes, un enfoque puede ser, el de establecer jerarquías entre los estudiantes o si se encuentra al servicio del aprendizaje.

Este enfoque de jerarquías, es realizado por Perrenoud, (2008) este autor identifica dos lógicas presentes en las prácticas de evaluación del aprendizaje en las escuelas: una cuando están al servicio de la construcción de jerarquías y, la otra, cuando están al servicio del aprendizaje. Respecto a la primera, menciona que,

tradicionalmente, la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencias. Los estudiantes se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en los docentes o en los mejores estudiantes (...) Perrenoud, (2008 p. 10). Esta fabricación de jerarquías muestra la diferencia entre los mejores y los peores estudiantes desde la perspectiva de los docentes, habitualmente a través de una nota que sirve para fundamentar una decisión de la cual depende la trayectoria escolar más que para reflejar las características del aprendizaje de los estudiantes.

La segunda lógica que describe Perrenoud se distingue porque está al servicio del aprendizaje. Mientras que en la evaluación asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia el resultado y sus “beneficios” se vuelven con frecuencia el objeto de aprendizaje (aprendemos para ser evaluados), en esta segunda lógica la evaluación existe para regular los aprendizajes. Su intención es “estimar el camino ya recorrido por cada estudiante y, simultáneamente, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje”. Perrenoud, (2008 p.116). Esta perspectiva se enmarca claramente en el campo de la evaluación formativa.

Coincidimos con Perrenoud en que, desde este enfoque, la tarea de evaluar no es exclusiva del docente, el estudiante tiene una función activa. Se puede afirmar que, en gran medida, como consecuencia de este involucramiento, la evaluación dentro de esta lógica es un proceso altamente individualizado. Según el autor, dado que en esta perspectiva la evaluación está al servicio del aprendizaje, su diferenciación sólo es posible si se concibe dentro del contexto de una pedagogía diferenciada que reconozca y valore la heterogeneidad en las aulas.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, el proyecto de evaluación implementado en esta escuela pretendía ser una herramienta que contrarreste las bajas calificaciones de los estudiantes y la posible repitencia, Carla expresó:

“...el nudo conflictivo era que había un alto índice de chicos que no aprobaban, y llegaban a diciembre o a febrero con altas posibilidades de repetir el año...”

Además podemos agregar que el proyecto pretendía no sumar frustraciones en los estudiantes como lo expresó Silvio:

“...demasiadas frustraciones ya venían sufriendo en su contexto social y familiar, muchas situaciones familiares complejas, nos preguntábamos ¿por qué desde la escuela sumar más frustraciones? Cuando la escuela tiene que ser una institución que los ayude a empoderarse y posicionarse socialmente...”

Se puede percibir que los cambios propuestos en el proyecto tenían el posicionamiento de, no solamente imputar la responsabilidad en los estudiantes, sino empezar a poner en cuestionamiento las prácticas pedagógicas llevadas adelante en la institución. Se cuestionó a la escuela como organización y aquellas prácticas que permanecen vigentes a través del tiempo, las cuales han garantizado el funcionamiento de la escuela moderna y permanecen como incuestionables ante la sociedad.

Se puede sumar a las apreciaciones ya realizadas, por la voz de Matías, que las acciones del proyecto buscaban tener en sus propuestas evaluativas acciones acorde al contexto

“...La cuestión es que nosotros teníamos una población escolar muy particular, donde la frustración jugaba un papel importante en sus vidas, entonces no deseábamos que los chicos fracasen ante una propuesta evaluativa descontextualizada...” (Matías)

A través de los trabajos de Perrenoud, (1996-2004-2008) se pueden observar cómo algunas prácticas de evaluación en contexto vulnerables reproducen o conducen a circuitos de segregación favoreciendo el fracaso escolar de los estudiantes. En las entrevistas se aprecia que este proyecto tenía como objetivo que

las condiciones de segregación que estos estudiantes tenían en su contexto social no se reprodujeran en la escuela también.

En cuanto a la recepción del equipo docente referido a la protección de las trayectorias, podemos inferir que había una pretensión por parte de los docentes de alejarse de las imputaciones individuales sobre los estudiantes, realizando modificaciones sobre las propias prácticas de la escuela.

Relevamiento de los cambios en las prácticas de evaluación

Mediante la repetición de las experiencias acreditadas se desperdician las oportunidades de percibir algo nuevo...Koselleck (2001)

Con respecto a las prácticas de evaluación, y pertinente con esta investigación Anijovich (2017) expresa que es necesario que los docentes compartan con sus estudiantes, en forma comprensible, explícita y clara las expectativas de aprendizaje y los criterios de evaluación. También que definan los niveles de calidad de producción de los estudiantes tanto referidos a sus procesos de aprendizaje como a sus producciones para promover el desarrollo de habilidades metacognitivas. Además de recoger evidencias que permitan ver el nivel de desempeño de cada estudiante a través del diseño de actividades e instrumentos pertinentes. Así como que explicita cómo se reflejarán las informaciones recogidas al momento de calificar a los estudiantes.

Momento de tensión y angustia o de oportunidad.

Cuando realizamos las entrevistas con los docentes, comenzamos a dialogar sobre la evaluación y les pedimos que recuperen alguna experiencia cuando fueron estudiantes, lo que apareció fueron en su mayoría connotaciones negativas, recuerdan situaciones relacionadas con emociones como angustia, tensión, temor,

días sin dormir o sin comer. Pareciera que estas sensaciones continúan hoy vigente en las aulas de algunas escuelas como un rasgo característico de la práctica de la evaluación y todo lo que a esta lo rodea.

Podemos interpretar por el análisis del proyecto de la escuela, que se intentaba comprender a la evaluación como una oportunidad, para que los estudiantes pongan en juegos sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, además de cumplir la función clásica de aprobar, promover, certificar. El otro aspecto que podemos destacar es que, al darle este sentido a la evaluación, se les está otorgando a los docentes la posibilidad de visibilizar a la misma, como orientadora de sus decisiones sobre el camino que está realizando sobre la enseñanza. Por esto decimos que considerar a la evaluación como una instancia de oportunidad implica pensar en la mejora de la enseñanza y que tiene su impacto tanto en los estudiantes como en los docentes.

Anijovich (2017) propone que la evaluación puede utilizarse para reorientar la enseñanza, si es que se analizan y se ponen en diálogo los resultados obtenidos por los estudiantes y las estrategias de enseñanza utilizadas.

Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas.

Perez Gomez y Sacristan (1992) afirman que la evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía, ella incide sobre los demás elementos implicados en la escolarización.

También afirman que cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a analizar otras dimensiones. Estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica.

Uno de objetivos de este trabajo era relevar los cambios producidos en las prácticas de evaluación, en este apartado se desarrollarán los más importante que dieron origen al proyecto institucional de evaluación educativa².

Otros estudios demuestran que las dificultades en las evaluaciones se debe, a que muchas veces los esfuerzos se orientan más a la aprobación que al aprendizaje y que las prácticas evaluativas se vivencian con una marcada exterioridad por parte de los estudiantes. Sin embargo, un obstáculo mayor está conformado, por el hecho de que se mira el desempeño de los estudiantes exclusivamente y no se cuestionan otras dimensiones como la enseñanza, las instituciones, o los materiales empleados.

Cuando juzgamos como insuficientes los resultados en un trabajo, en una prueba escrita o en cualquier otra instancia que hayamos propuesto para constatar los aprendizajes, podemos atribuirlo a varias causas, o pueden surgirnos como docentes varias preguntas. ¿A quién o a qué atribuimos los resultados insuficientes? ¿Son los estudiantes exclusivos responsables por sus aprendizajes?

De acuerdo a los datos relevados, la institución en forma conjunta directivos y docentes, comenzaron a trabajar buscando estrategias que permitieran sortear las dificultades, es así que se realizaron diversificaciones sobre los instrumentos y los criterios de la evaluación, según Claudio:

“...El proyecto en sí, fue un cambio de paradigma a la hora de evaluar y atender problemáticas que atravesaban los chicos de esa franja etaria, la estrategia para intervenir sobre ese problema, fue cambiar el modelo y las prácticas de la evaluación...”

De las diversificaciones de las prácticas de evaluación, que figuran en el proyecto de evaluación educativa (ver anexo I), nos pareció preciso poder destacar las siguientes:

² Proyecto de evaluación educativa. (ver anexo I)

- La evaluación trimestral se parcializó en varias etapas a lo largo de todo el trimestre, evaluación continua con fines formativos.
 - Se comenzó a mirar el proceso de los estudiantes durante el ciclo completo, no solo el que exigía el calendario vigente por las normativas.
 - Se comenzó a llevar un registro diario de presentaciones de trabajo, ensayos y participación de los estudiantes en clase.
 - Se comenzaron a tomar evaluaciones con libro o a carpeta abierta, tratando de quitar las tensiones y los miedos que se generaban alrededor del momento de evaluación.
 - Se comenzaron a realizar evaluaciones grupales, además de las individuales.
 - Empezaron a implementarse la autoevaluación y autocorrección.
 - Se realizaron evaluaciones desde distintos espacios curriculares, articulando y unificando el contenido evaluado. (propuesta transversal).
 - Se realizaron evaluaciones con acreditación práctica sobre saberes teóricos.
 - Se realizaron evaluaciones integradoras para los estudiantes de quinto año, donde se evaluaba un trabajo grupal de todo el último año de cursado con todos los docentes participantes.

Con algunas declaraciones como la de Carla, la cual compartimos a continuación, podemos interpretar que los docentes habían asumido que la responsabilidad en torno a las bajas calificaciones, no solo era de los estudiantes y que como docentes, se debía buscar acciones diferenciadas de acompañamiento que protejan las trayectorias, lo expresó de la siguiente forma:

“...Lo que hizo el proyecto institucional de evaluación fue, replantear la evaluación, cambiar el eje y ver que no solamente el estudiante es responsable y que algo

teníamos que hacer los adultos frente a esa problemática, pensar como nosotros acompañábamos ese proceso, no haciendo algo igualitario para todos...”

Con estas declaraciones también observamos un intento de realizar evaluaciones “pertinentes” Celman (1998) esta concepción afirma que la calidad de una evaluación depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y la situación en la que se ubiquen, además posiciona a los docentes como profesionales autónomos y a los estudiantes como sujetos activos en su propia evaluación.

A través del análisis advertimos la presencia en el proyecto de un rasgo significativos de la evaluación, el cual desarrolla Santos Guerra, (1993, p. 23) y es: una propuesta de integralidad de la misma, pensar a “la evaluación como una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno” . La evaluación en sí misma no tiene sentido si no se encuentra vinculada o puesta a disposición de la comprensión, de la revisión, o del cambio de los procesos educativos.

Otro cambio que fue expresado por los docentes, se manifestaba en el seguimiento y observación del trabajo cotidiano de los estudiantes, los análisis de las calificaciones obtenidas en las evaluaciones y la retroalimentación hecha a los estudiantes. Siguiendo a Darling-Hammond (2012) este autor expresa que entendemos que es posible llevar adelante estas tareas, o alguna de ellas, en forma sistemática y de ese modo, la práctica de la evaluación de los aprendizajes podrá transformarse en prácticas de evaluación para el aprendizaje.

También se evidencia otro efecto en el proceso llevado adelante por la escuela, el cual tomamos de Elola y Toranzos, (2000 p.4). y es el efecto de desocultamiento que es capaz de generar la evaluación. Este efecto permitió “poner de manifiesto aspectos que de otra manera permanecían ocultos, posibilitó una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias y los elementos intervinientes”

Por otra parte, destacamos el papel ideológico-político de la evaluación. Al respecto Santos Guerra (1999) afirma que más importante que hacer evaluaciones, e incluso, más importante que hacerlas bien, es saber a qué personas sirven y qué valores promueven. Así plantea que “la evaluación, más que un hecho técnico es un fenómeno moral. Si le conferimos un mero carácter instrumental, podemos ponerla al servicio del poder, del dinero, de la injusticia, de la desigualdad. Sería preocupante que la evaluación fuese un instrumento de dominación, de control o de sometimiento” Santos Guerra (1999, p. 40). Del mismo modo que la educación es inherentemente política, la evaluación es una tarea compleja con serias implicancias sociales, ideológicas y políticas Morán Oviedo (2012).

De esta manera podemos afirmar que, construir una cultura evaluativa no es una tarea sencilla e implicaría incorporar a la evaluación como una práctica cotidiana que realizan todos y que afecta a la institución educativa en su conjunto, no ya para sancionar y controlar, sino para mejorar y potenciar el desarrollo de quienes la integran. Así, la evaluación debería ser un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, considera globalmente las situaciones, contempla tanto lo explícito como lo implícito y se rige por principios de validez, participación y ética, ya que valorar y tomar decisiones impacta directamente en la vida de otros.

Una propuesta innovadora la Evaluación Integradora

(ver anexo II registro fotográfico)

Como se ha venido evidenciando en la investigación, en la escuela se comienza por mirar las prácticas de evaluación, lo que lleva a mirar toda la dinámica y actores institucionales, lo cual se fue conformando en el proyecto de evaluación didáctica quedando plasmado en un documento institucional.

Pareciera por los relatos de los docentes que el proyecto de evaluación se fue consolidando a lo largo del tiempo, los cambios no se produjeron en forma rápida, además que la consolidación del mismo tendría que ver con un trabajo colectivo de los docentes que a al decir de los mismos lo habían hecho propio, a esto se suma el vínculo entre docentes y equipo directivo expresado en el acompañamiento que señalaron los docentes.

Dentro de las modificaciones que se fueron realizando, se destaca la “evaluación integradora” la misma era una evaluación para los estudiantes del último año de cursado de la escolaridad. Esta evaluación tenía la particularidad que era el cierre del proceso de todo el año; al igual que las demás evaluaciones los estudiantes trabajaban en grupo y los docentes evaluaban en forma grupal también, con esta actividad los estudiantes recibían una calificación conjunta, la cual acreditaba la finalización y el egreso de la educación secundaria, Claudia lo recordó así:

“...Recuerdo la evaluación final integradora para quinto año, donde los estudiantes se preparaban como para dar una conclusión general, podemos decir de lo que se había dado durante el año, y que cada profesor, evaluaba la exposición de los estudiantes, fueron muy buenas experiencias...”

Se destaca un trabajo y evaluación en común realizada por todos los docentes en forma conjunta, Fabiana expresó:

“...por ejemplo desde el momento de la implementación de la evaluación integradora que eso fue como fundamental digamos, el hecho de decir cada área aporta a un trabajo común, que se cierra en quinto año...”

La docente Carla desde su espacio curricular vinculado a economía contó cómo llevaba adelante el proyecto, destacándose el proceso y la contextualización de la propuesta, ella dijo :

“...Con la evaluación integradora los estudiantes luego de un proceso, cerraban el año y su cursado con un microemprendimiento, los estudiantes planteaban una idea de negocio o salida laboral, tenían que comprar, vender, facturar, hacer trámites en afip, la municipalidad, era movilizar a los estudiantes para salir del libro y hacer tangible los contenidos abordados...”

En las escuelas generalmente la evaluación de los aprendizajes se suele contemplar exclusivamente en su dimensión individual. Por el análisis de las entrevistas percibimos que el proyecto, como propone Morán Oviedo (2012) tenía fuerte impronta en el aprendizaje grupal, como la estrategia metodológica idónea para desarrollar, simultáneamente y con sentido crítico y dialógico, los procesos de evaluación y acreditación. Esta noción de enseñanza grupal permite poner de manifiesto los conflictos, las contradicciones que se generan en el acontecer del trabajo en grupo, los mecanismos de defensa que se presentan como parte de la dinámica de los procesos de aprendizaje.

Cambios en la relación con las familias

El nivel de escolaridad alcanzado y los estudios cursados, tienen que ver con oportunidades de entrada en el mercado laboral, la certificación que las escuelas otorguen a los estudiantes cumple un papel social fundamental.

La capacidad de certificación que tienen las instituciones escolares desencadena toda una dinámica interna de ritos de evaluación reiterados que acaban desembocando en una calificación final, cuya trascendencia personal y social no puede dejar indiferentes a profesores, estudiantes y sus familias.

“...Lo que llamó la atención fueron las reacciones de los padres porque si bien lo tomaron a bien cuando lo comprendieron, en un primer momento se preguntaban porque no tenían una evaluación común, de donde se sacaba la nota, entonces se le explicó que cada trabajo, presentación, juego, exposición y trabajo en clase iba conformando la nota...”(Silvio)

Por la expresión del profesor Silvio, al cambiar un formato tradicional y tan arraigado en la cultura escolar, tuvieron que dar explicación a las familias sobre la nueva forma de trabajo que se iba a implementar en la escuela. A lo que sumamos que, a través de la asignación de calificaciones y acreditaciones, la sociedad espera de la escuela a los mejores postulantes para puestos de trabajo o continuidad de estudios superiores. Debido a esta posibilidad de distinción social, es que las familias le otorgan tanta importancia a lo que desde la escuela se acreditará en los estudiantes.

En el relato de Claudio se aprecia el impacto de las modificaciones llevadas adelante, trascendiendo las mismas a la relación directivo-docente-estudiante, teniendo que incorporar a las familias, dando explicación de las modificaciones realizadas por la escuela:

“...Después hubo que trabajar con los papás, porque los padres tenían esta idea de que era una única nota, entonces les mostrábamos la planilla con todas las notas del trimestre, con todos los trabajos que presentaban, porque la nota era de todo el proceso, no de una evaluación parcial...”(Claudio)

Interpretamos que al tratar de cambiar algunos aspectos organizacionales de la “escuela moderna” se puso en debate y tensión las relaciones de sus integrantes en especial a las familias que esperaban lo mejor de la escuela para sus hijos. Con los cambios en las evaluaciones de los aprendizajes, las familias demostraron una preocupación por la forma en que sus hijos iban a acreditar los saberes, Fabian dijo:

“...también dimos aviso a los padres que fueron los más resistentes en un inicio, porque decían: ¿y ahora cómo le van a poner la nota a mi hijo?...”

Al decir del profesor Matías, hubo todo un trabajo con las familias para explicar la evaluación en proceso

“...en primer lugar hacerle comprender al padre que el hijo no era un resultado de un papel y un lápiz de al fin de un tiempo trimestre, si no que era el proceso de todo un trabajo durante el tiempo de un trimestre. además de las familias porque tuvieron que ser notificadas de esta forma de trabajo...”(Matías)

Por las expresiones de Carla observamos que modalidad de trabajo no solo produjo resistencia en los docentes, sino también en las familias:

“...se trabajó también con los padres y era todo un desafío sacar de la evaluación tradicional a las familias y hacerles ver otras maneras de trabajar y acreditar saberes...” (Carla)

El cambiar el modelo de la evaluación hizo necesario que las familias, supieran los detalles de esta nueva manera de trabajar, ya que la misma, ponía en debate las acciones más comunes que se realizan en una escuela y las cuales no se cuestionan.

Cerrando este apartado evidenciamos que la evaluación desempeña diversas funciones, es decir, sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Su utilidad más llamativa no es, precisamente, la pedagógica pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento de los estudiantes y de los procesos educativos, partimos de una realidad institucional históricamente condicionada y muy asentada que exige su uso, se evalúa por la función social que con ello se cumple. Es una misión históricamente asignada a la escuela y a los profesores en concreto, se realiza en un contexto de valores sociales, por unas personas y con unos instrumentos que no son neutrales.

Análisis de los Indicadores de promoción, repitencia y abandono

Creemos necesario para la investigación, el análisis realizado sobre los datos de promoción, repitencia y abandono, suministrados por el ministerio de educación de la

provincia, debido a que uno de los objetivos específicos que nos habíamos propuesto en la investigación era analizar las variaciones de estos indicadores. También es preciso recordar que el análisis de estos indicadores se realiza con fines de ampliar la mirada sobre el estudio cualitativo y no con fines cuantitativos.

Analizamos los porcentajes de promoción, abandono y repitencia de la escuela y la provincia. Los datos relevados de repitencia, abandono y promoción fueron suministrados por la Dirección General de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

En la Tabla 1, la cual se desarrolla a continuación, podemos observar que en la escuela el porcentaje de repitencia en un inicio del proyecto registraba valores cercanos al 13 % y este índice varió entre 3 y el 5 % en los años consecutivos, en los cuales estaba en ejecución el proyecto. En cuanto a la promoción de estudiantes, la escuela muestra que en los comienzos se registra una promoción que ronda el 30 % y en los años posteriores, con una mínima variación, siempre se mantuvo cercana al 90 % la promoción de los estudiantes.

Tabla 1

Porcentaje de Promoción, Abandono y Repitencia de la escuela Juan Marcos N° 3098 1999-2012.

Categoría	1999	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Promoción	30%	90%	93%	83%	78%	86%	82%	73%	73%	93%	88%
Abandono	5%	1%	1%	2%	1%	2%	0%	1%	1%	1%	4%
Repitencia	13%	2%	3%	2%	5%	4%	1%	0%	4%	2%	3%

Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Nota: en los años 2001 y 2002 no se registraron indicadores.

En la Tabla 2, desarrollada a continuación, observamos los porcentajes que se registraban a nivel provincial de las escuelas secundarias, donde se verifica que la promoción tenía en 1999 un valor de 34% y luego se mantiene cercana al 70% desde el año 2003 al año 2012; el abandono en cambio registra porcentajes sostenidos entre el 9 y 17 % a lo largo de todos los años; y la repitencia se mantiene en valores que oscilan entre el 7 y el 13 % a lo largo de todo el período estudiado.

Tabla 2

Porcentaje de Promoción, Abandono, Repitencia de la Provincia de Santa Fe 1999-2012.

Categoría	1999	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Promoción	34%	74%	76%	74%	73%	70%	73%	73%	71%	72%	75%
Abandono	9%	16%	13%	13%	15%	17%	14%	12%	14%	13%	12%
Repitencia	7%	8%	9%	12%	11%	11%	12%	13%	13%	13%	12%

Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Nota: en los años 2001 y 2002 no se registraron indicadores.

Estos indicadores parecieran evidenciar que en la escuela había algunas acciones que hacían que la misma tenga un porcentaje de promoción superior a la media provincial; y en cuanto a repitencia y abandono tenga porcentaje inferior a la media provincial.

A lo largo de este apartado, por el análisis realizado, se observa una mejora en todos los indicadores, mejora el índice de repitencia, abandono y promoción en los años sobre los que se realizó la investigación, esto demostraría que había en la escuela acciones tendientes a lograr estos resultados, dejando en evidencia que proteger las trayectorias escolares de los estudiantes de nivel medio, priorizando el ingreso, permanencia y egreso de los mismos, no tendría directa relación con bajar la calidad de los aprendizajes de los mismos.

A estos datos numéricos analizados en este apartado, creemos pertinente para este momento ya que enriquece el análisis, sumarle que se desprendieron tanto de los docentes en la entrevistas, como en la fundamentación del proyecto de evaluación de la escuela, la preocupación por las bajas calificaciones de los estudiantes, lo cual podría traer aparejado la repitencia y el abandono.

Concluimos este apartado confirmando que existió en la escuela en el período evaluado, una la elevación en los indicadores de promoción, y un descenso en los indicadores de abandono y repitencia registrados en la escuela investigada.

Capítulo V

Conclusiones generales e implicancia de la investigación

Conclusión

El objetivo general de este estudio fue: describir y analizar las micropolíticas institucionales impulsadas por el personal directivo de la Escuela Secundaria Orientada Particular Incorporada N° 3098, en las prácticas de evaluación didáctica orientadas a la protección de las trayectorias escolares y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. También nos propusimos estudiar la recepción del equipo docente en cuanto a concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación y protección de trayectorias escolares, además relevar cambios producidos en las prácticas de evaluación, enriqueciendo el análisis con las variaciones en los indicadores de trayectoria: promoción, repitencia, abandono. La investigación abarcó un período de análisis entre los años 2000 y 2012.

Se optó por un diseño metodológico cualitativo, a partir de un estudio de caso situado. Utilizamos entrevistas semiestructuradas, recolección y análisis de datos estadísticos de la escuela y del ministerio de educación de la provincia de Santa Fe. Se estableció como unidad de análisis de este estudio, las micropolíticas llevadas adelante por el personal directivo en las prácticas de evaluación didáctica realizadas por docentes y orientadas a la protección de las trayectorias y calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

A lo largo de este estudio se pudo evidenciar que en esta escuela apareció una preocupación inicial en el personal directivo por recurrencias en algunos indicadores, expresadas en bajas calificaciones de los estudiantes, lo cual traía aparejado la posibilidad de repitencia y abandono de la escolaridad.

Frente a esta situación se decidió desde la gestión abordar esta problemática desde la perspectiva de micropolítica, la cual consistió en tomar como claves el

diálogo y las respuestas interpretativas de los actores institucionales, situando a la innovación en el ámbito político interactivo de la organización, con un estilo de gestión político antagónico de liderazgo distribuido, trabajando en forma conjunta entre docentes y directivos con acuerdos institucionales.

Como hemos desarrollado en este trabajo, tomando a Ball (1989) en las organizaciones tradicionales el cambio suele ser una imposición jerárquica, de arriba hacia abajo, una estrategia política en sí. “Establecer una nueva imagen y dinámica para la organización es, esencialmente, un proceso político”.

El objetivo general de la investigación consistía en analizar las micropolíticas impulsadas desde la gestión. A través de las voces de los docentes, registradas en esta investigación, advertimos que los cambios propuestos desde la gestión corresponden a un trabajo consensuado y de acompañamiento, lo que demostraría que el estilo de gestión estaría alejado de las organizaciones tradicionales con imposición jerárquica de los cambios, acercándose más a un estilo de gestión con características políticas antagónicas y liderazgo distribuido.

El primer objetivo específico de la investigación consistía en estudiar la recepción de los docentes en cuanto a concepciones tanto del proceso de enseñanza aprendizaje, como de la evaluación y protección a las trayectorias escolares.

Lo que podemos afirmar luego de realizada la investigación que la recepción de los docentes ante los cambios propuestos desde la gestión, estuvo dividida entre quienes lo vivieron como una oportunidad y quienes lo vieron como un desafío, estos últimos expresaron resistencia a los cambios a través de acciones específicas. Las resistencias fueron abordadas desde la gestión acompañando el proceso de cada uno y respetando sus tiempos. La resistencia al proyecto también se encontró en las familias quedando evidenciada en el relato de los docentes.

En cuanto a las concepciones, no sólo por parte de los docentes, sino de toda la institución, identificamos un desplazamiento desde concepciones tradicionales hacia

concepciones de una evaluación como instancia de aprendizaje. En cuanto a protección de las trayectorias escolares, también observamos un desplazamiento de la imputación individual sobre los estudiantes hacia otra que observa los problemas que causa la propia escuela y el sistema educativo.

Se destaca, en el análisis, que el proyecto no comenzó pretendiendo realizar una revolución pedagógica, sino con acciones simples, observando las prácticas de evaluaciones didácticas, ya que se creía que allí se encontraba la problemática; pero como dicen algunos autores el re-pensar la evaluación, permitió indagar sobre las prácticas pedagógicas, la gramática escolar, sus actores y relaciones. Estas simples acciones del comienzo se fueron convirtiendo en un proceso que modificó a toda la institución educativa y que luego de varios años quedó plasmado en un documento institucional.

Otro de los objetivos específicos de la investigación consistía en relevar los cambios producidos en las prácticas de la evaluación. En el trabajo además de explicitar los cambios producidos en dicha práctica, la investigación nos llevó a interpretar que el haber puesto la mirada inicial sobre la evaluación, condujo a directivos y docentes a mirar y realizar modificaciones sobre toda la institución educativa, sus componentes y relaciones.

Al respecto Pérez Gómez y Sacristán (1992) sostienen que la práctica de la evaluación es un elemento privilegiado para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, ya que al abordar la problemática de la evaluación estamos tocando todos los problemas fundamentales de la pedagogía.

Por todo esto decimos que la evaluación no es un elemento más en las instituciones educativas, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización, como ser: las prácticas de enseñanza, las relaciones entre profesores y estudiantes, las interacciones en el grupo, los métodos que se

practican, la disciplina, las expectativas de estudiantes, profesores y familias. Al estudiar la evaluación estamos analizando la pedagogía que se practica.

Desde la escuela se sabía que los estudiantes que allí concurrían eran pertenecientes a una comunidad marcada por la vulnerabilidad y no se quería seguir sumando fracasos en sus vidas. Como lo describe Jacinto (2010) al correrse de la imputación de responsabilidad exclusiva en los estudiantes en el fracaso escolar, se pensó qué cosa/s se debían cambiar de la organización escuela para poder proteger las trayectorias escolares de los estudiantes. Así se realizaron variaciones en el tiempo, los espacios y el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual pasó de formatos mayoritariamente individuales a desarrollarse en forma colaborativa y con protagonismo de los estudiantes.

Otro de los objetivos específicos de la investigación era analizar las variaciones en los indicadores de la trayectoria de los estudiantes. En la escuela los datos estadísticos que se venían registrando en el ciclo lectivo 1998-1999, eran una promoción de estudiantes del 30 % y una repitencia del 13 % y los datos registrados a lo largo del período de estudio, (2000-2012) registraron una promoción de estudiantes siempre superior al 70% y la repitencia entre el 1 y 5%. Se puede observar, que hubo variación en los indicadores estudiados.

Con estos datos estadísticos informados por el ministerio de educación, podemos observar que la escuela tenía en su interior acciones de protección de trayectorias, ya que sus indicadores de repitencia y abandono se fueron modificando, quedando la repitencia por debajo de la media provincial; y la promoción por encima de dicho indicadores. Se desprende del análisis que atender a la protección de las trayectorias escolares, poniendo énfasis en resguardar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes no tendría que ver con una merma en la calidad de los aprendizajes.

Una pista o clave de este estudio, la encontramos en el estilo de gestión político antagónico, el cual desarrolla Ball (1989), con liderazgo distribuido de gestión en la institución al que hace referencia Díaz Barriga (2015), al no imponer acciones sino

trabajarlas con los docentes, con una construcción colectiva y acompañando al equipo docente en los obstáculos que se fueron presentando.

En segundo lugar, otra clave la encontramos en que la evaluación se constituya en una instancia de aprendizaje concepto que tomamos de Anijovich (2017), inclusive superando la instancia de evaluación formativa, otro concepto tomado de Celman (2009) y que la misma esté incorporada al proceso de enseñanza y aprendizaje, poniendo a los estudiantes en el centro de la escena y siendo partícipes de dicho proceso.

Destacar también es el efecto de desocultamiento que es capaz de generar la evaluación. Visto de esta manera, la misma permite “poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos Elola y Toranzos, (2000, p.4). Resaltamos el papel ideológico-político de la evaluación. Santos Guerra (1999) afirma que más importante que hacer evaluaciones, e incluso, más importante que hacerlas bien, es saber a qué personas sirven y qué valores promueven. Así se plantea que “la evaluación, más que un hecho técnico es un fenómeno moral. Sería preocupante que la evaluación fuese un instrumento de dominación, de control o de sometimiento” Santos Guerra, (1999, p.40). Del mismo modo que la educación es inherentemente política, la evaluación es una tarea compleja con serias implicancias sociales, ideológicas y políticas Morán Oviedo, (2012).

En tercer lugar podemos mencionar como otra clave, la importancia de generar un ambiente en las escuelas donde todos sus integrantes tengan el deseo de “estar”, para lo cual será necesario re-pensar, los tiempos, los espacios, la enseñanza y las relaciones que allí se establecen. Como lo mencionan Terigi (2009) y Nicastro (2009) pensar cómo proteger las trayectorias escolares reales de los estudiantes, que son en muchas ocasiones muy diferentes a la que espera el sistema escolar de nivel medio. Relacionado a las trayectorias escolares Nicastro y Greco (2009) desarrollan la importancia y la necesidad de un “otro” en la escuela, que reciba, aloje y acompañe el camino recorrido por los estudiantes. Este “acompañar” el camino que

recorran los estudiantes significa verificar donde encuentran sus obstáculos y poder mediar pedagógicamente en el proceso de subjetivación que realizan los estudiantes.

Para que el acompañamiento se convierta en una protección del recorrido de los estudiantes en las instituciones escolares será necesario pensar en “trayectorias y narración”; “trayectoria y pensamiento”; “trayectoria y ensayo”; “trayectoria y pasaje”.

Por último mencionar que la investigación develó que todo este trabajo, fue un proceso, con bastantes resistencias, que además llevó varios años de trabajo con avances y retrocesos, y el cual necesariamente se debe ir actualizando periódicamente en su formato. Podemos también destacar la mención de los docentes en las entrevistas, que esta experiencia en cuanto a las evaluaciones, las siguen sosteniendo en la escuela y en algunos casos las han trasladado a otras instituciones y niveles educativos.

Cerrando con la investigación queda en evidencia que las prácticas de evaluación son un punto muy importante para trabajar en las instituciones escolares, pero no son suficiente sino se observa y repiensa a toda la institución educativa con su dinámica, la cual en muchas ocasiones constituyen un obstáculo en las trayectorias escolares de los estudiantes. Además que los cambios no los pueden realizar los docentes en forma individual, para que sean significativos es primordial el rol y trabajo desde las micropolíticas de gestión de las instituciones educativas.

Pensando en si es posible replicar algunas de estas acciones a otra institución, nos queda en claro que mucho tendrá que ver el contexto de cada institución educativa, para no incurrir en errores creyendo que esto se trata solamente de una aplicación técnica.

La gran clave la encontramos en el papel, rol, accionar del personal directivo o equipo de gestión y su función política dentro de las escuelas, ya que existe en ellos una responsabilidad en observar los indicadores que están ocurriendo y pensar junto a los docentes, qué acciones se deben ir realizando para poder proteger las trayectorias educativas de los estudiantes, al decir de Ball (1989) en cuanto a

micropolítica, el uso que se hace del poder formal, por parte de los individuos para alcanzar sus metas, en este caso proteger las trayectoria y mejorar el aprendizaje.

Esta investigación nos deja también muchas preguntas que abren para realizar otras investigaciones, nos preguntamos entonces:

¿Por qué modificar algunos de los elementos tradicionales de la escuela como es la evaluación encontró resistencia en todos los actores institucionales, estudiantes, docentes y las familias?

¿Cuáles fueron todos los elementos que incidieron en los cambios registrados en los porcentajes de promoción, abandono y repitencia?

¿Cómo generar políticas públicas vinculadas con acciones que ya vengam realizando las escuelas?

¿Cuáles son los elementos tradicionales de la escuela secundaria que generan dificultad en las trayectorias escolares de los estudiantes y pueden ser modificados desde las políticas públicas?

Bibliografía citada.

- Álvarez Díaz, A. (1992) Análisis de Políticas Públicas, serie temas de coyuntura en gestión pública. Clad.
- Álvarez Méndez, N. M.: Valor social y académico de la evaluación, mimeografiado, Madrid 1993.
- Anijovich, R. (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2016). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, Cappelletti (2017) La evaluación como oportunidad. Ciudad autónoma de Buenos Aires Paidós.
- Ander-Egg, E. (1993). La evaluación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Buenos Aires, Argentina.
- Baudelot, C. (2005) Los efectos de la educación. Francia
- Badilla, L. (2009). “el campo de la evaluación: el contexto, lo axiológico y la prospectiva”. En Orozco Fuentes, B. (Coord.) Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México.
- Ball, S. J. (1989). La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid. Paidós-MEC, (pp. 10,93)
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1991). Micropolítica del cambio radical: presupuestos, gestión y control en las escuelas británicas.
- Bell, L.A. (1980) “The School as an organization: a re-appraisal”
- Bidwell, C. (1965) “The School as a formal organization”, en March, J. F.
- Binstock G., Cerrutti M. (2005) Carreras Truncadas “El abandono escolar en el nivel medio en la argentina”. Unicef.
- Blase, J., & Blase, J. (1994). Empowering teachers: What successful principals do. Newbury Park, CA: Corwin.

- Camilloni, A. s/d. PFCD-Curso en Docencia Universitaria. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academia/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf
- Celman, S. (1996) Evaluación de proyectos institucionales. Dime por qué preguntas y te diré quién eres. Congreso Internacional de Formación de Profesores, UNL, Santa Fe, (en prensa)
- Celman, S. (1998) “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. En Camilloni et al. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. y Olmedo, V. (2011). “Diálogos entre comunicación y evaluación. Una perspectiva educativa”. Revista de Educación 82 Año 2 N°2.
- CIPPEC. (2009) Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el nivel EGB 1 Y 2/primario, Buenos Aires.
- Collins, R. (1975) Conflict Sociology, Nueva York, Academic Press.
- Darling-Hammond, L (2012) “Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz”, Pensamiento educativo. Revista de investigación internacional.
- Derrida, J. (2000) La hospitalidad. Trad. de M. Segoviano, Buenos Aires, De la Flor.
- Díaz Barriga, A. (1987) “Problemas y retos del campo de la evaluación educativa”. Perfiles educativos. N° 37 pp. 3-15.
- Díaz Barriga, A. (2015) Impacto de las políticas de evaluación y calidad en los proyectos curriculares.
- Edwards, V. (1993). “La relación de los sujetos con el conocimiento”. En Revista Colombiana de Educación. N° 27. Bogotá.
- Edith Litwin (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos Editorial Paidós, Buenos Aires.

- Eisner (1999) “Uso y límites de las pruebas de desempeño”, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL; disponible en:<www.oei.es>
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Recuperado <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>
- Enríquez, P.G. (2007). El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo. San Luis, Argentina: Ediciones LAE.
- Frigerio, G. (2011). “A la sombra de PISA. Versión preliminar y descartable”, s/d.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). “La evaluación en la enseñanza”. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). “La evaluación en el rito de la transición”. “La cultura de la evaluación vivida por los estudiantes”. En La transición a la educación secundaria. Madrid: Morata.
- JACINTO, C. (2010) La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes.
- House, E. (1979) “Tegnology versus craft: a ten year perspective on innovations”
- House, E.R.: (1994) Evaluación, Ética y Poder, Madrid, Morata
- Lewin, K. (1947) “Group decisión and social change”
- Ministerio de Educación de la Nación, (2009) “Las Trayectorias Escolares”. Del problema individual al desafío de política pública.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, (2017) “Evaluación Educativa” Reflexiones sobre la evaluación de los aprendizajes, la enseñanza y las instituciones”
- Montes, N. Ziegler, S. (2010) Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria.

- Morán Oviedo, P. (2012). La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/libros/>
- Murillo, J. y otros (2011). "Evaluación Educativa para la Justicia Social" Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 4, número 1.
- Nicastro, S. Greco, M. (2009) "Entre trayectorias" Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo Sapiens. Argentina.
- OYOLA y otros (1994): Fracaso escolar. El éxito prohibido. Rosario: Aique.
- Pérez Gómez, A. Sacristán, G. (1992) "Comprender y transformar la enseñanza". Editorial Morata. Madrid.
- Pérez Gómez, A. (1997) "La sociedad postmoderna y la función educativa de la escuela", en escuela pública y sociedad neoliberal, Málaga, Edit. Aula Libre.
- Perrenoud, P. (1990)"La construcción del éxito y del fracaso escolar". Morata. Madrid. Primera edición.
- Perrenoud, P. (2004) "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar". Profesionalización y razón pedagógica, Barcelona, Graó.
- Perrenoud, P.; (2008) "La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas". Ediciones Colihue S.R.L. Buenos Aires. Argentina.
- RANCIERE, J., (1996) El desacuerdo. Política y filosofía, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Sanmartí, N.; (2010) "10 ideas claves. Evaluar para aprender". Editorial Graó. 3ª.reimpresión. Barcelona.
- Santos Guerra, M. A. (1993). "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora". Investigaciones en la escuela (N° 20) pp. 23-35.
- Santos Guerra, M. A. (1995). Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

- Santos Guerra, M. A. (1998). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid
- Santos Guerra, M. A. (1999). “Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad” en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Evaluación educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires, Argentina.
- Scriven, M. (1967) “The methodology of evaluation” en Stake, R.: Perspectives of Curriculum Evaluation, American Educational Research Association, Monograph Series on Curriculum Evaluation n° 1, Chicago, Rand McNally, págs. 38-39.
- Terigi, F. (2004). “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, G., y Diker, G., (Comps.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas.
- Terigi, F (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- TERIGI, F. (2008). Detrás, está la gente. En: Organización de Estados Americanos Proyecto Hemisférico. Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Seminario Virtual de Formación. Lecturas acerca de las políticas educativas de inclusión e igualdad. Disponible en: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/seminario2008/clase1_titulo1.html
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Disponible en: <https://des-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/trayectorias-escolares/>
- TERIGI, F. (2010). La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina. En: En la perspectiva de las trayectorias escolares. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Disponible en: http://atlas.siteal.org/node/7/lecturas_posibles.

- Terigi F, Briscioli B, Scavino C, Morrone A, Toscano A, (2013) La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala.

- Terigi, F. (2014) “Trayectorias escolares” disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=yqrhhwbVFGo>

<https://www.youtube.com/watch?v=JXdrFfPLrF0>

<https://www.youtube.com/watch?v=BBMZpqZo8Lw>

<https://www.youtube.com/watch?v=1L3Jgvsz6zo>

- Weick, K. (1976) “Educational organizations as loosely coupled systems”

- Winnicott, D. (1994). Conozca a su niño: psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia. Barcelona: Paidós.

Anexo I

Escuela particular incorporada n° 3098 Juan Marcos

Año 2012.

Proyecto de evaluación educativa.

Contexto.

Nuestra Institución surge con un objetivo pensado a los fines de brindar a la población de una zona periférica de la ciudad igualdad de oportunidades que les permita superar su condición actual, con una oferta educativa de calidad que les facilite herramientas para una óptima inserción social futura.

La escuela se encuentra radicada en el barrio Acería al noroeste de la ciudad. La población estudiantil se compone de alumnos que residen en el barrio y otros que proceden de barrios vecinos tales como Barrio Las Flores I y II, barrio Los Troncos, San Agustín, Yapeyú entre otros.

Nuestros alumnos son adolescentes que crecen en un contexto social de marcada vulnerabilidad, muchos de ellos no cuentan con un entorno familiar que acompañe adecuadamente su desarrollo y afloran en sus conductas signos emergentes de las carencias que los afectan. Las más significativas involucran las relaciones familiares, la necesidad de estímulo para estudiar y proyectar un futuro, falta de seguimiento de los padres en los procesos de aprehensión de sus hijos.

Propósitos generales del currículo.

- Que los estudiantes ingresen, permanezcan y egresen de la escuela con contenidos socialmente significativos
- Desarrollar contenidos que promuevan el desarrollo personal.
- Brindar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.
- Fortalecer a los alumnos como sujetos hablantes, pensantes, lo suficientemente vivos como para conectarse sensiblemente consigo mismo y con el otro.

- Que los estudiantes puedan construir un proyecto de vida individual y colectivo.
- Se gestiona para la promoción de valores basados en el respeto y la solidaridad.
- Lograr justicia curricular para que todos los estudiantes puedan tener acceso a contenidos de calidad.
- Que todas las acciones tiendan a la emancipación de los estudiantes tratando de contribuir a la formación de personas críticas, responsables y solidarias.
- Implementar acciones que tiendan a generar un ambiente donde tanto estudiantes como docentes tengan el gusto y el deseo de estar en la institución, sintiéndose parte de la misma.

Líneas de acción – desarrollo.

Ante un número significativo de alumnos que presentaban dificultades en la aprobación de contenidos, situación que los desalentaba y provocaba el abatimiento, fue necesario pensar estrategias que permitan revertir esta realidad. Los alumnos manifestaban esta situación en expresiones tales como “para que voy a seguir trabajando en clase o estudiando si total ya me la llevo, ya no me eximo en el trimestre”, o ante el número de materias que no aprobaban en los distintos trimestres aparecían expresiones tales como “para que voy a esforzarme si total repito”, “no voy a estudiar, si no sé nada, mire todas las que me llevo”. Era muy común recibir evaluaciones en blanco y los alumnos mismos nos decían “póngame el uno” y cuando se les insistía en que intentaran resolver alguno de los puntos, al menos a partir de lo que recordaban, de lo charlado y/o trabajado en clase, se negaban a realizar el esfuerzo. Esto traía a fin de año una situación de alumnos en riesgo de repitencia que mostraba números significativos y desalentaba nuestro propósito como institución. Este escenario se manifestaba sobre todo en los primeros años. En distintas reuniones del equipo de conducción con los docentes se planteó esta

problemática e individualmente se comenzaron a ensayar diversas estrategias. Con el transcurrir del tiempo se socializaron en distintas instancias las experiencias que mostraban resultados positivos. Esto llevó a que se modificaran progresivamente las prácticas docentes respecto a la cuestión evaluación.

Así comenzamos a diversificar las estrategias, modalidades y soportes diferenciales para evaluar a los alumnos. Fue importante que tanto docentes como alumnos comprendieran a la evaluación como proceso. No sólo entender que la evaluación no tiene como finalidad la acreditación a través de una única instancia de resolución de los saberes y estrategias aprehendidas por el alumno, sino que a través de cada trabajo e instancia participativa en el desarrollo de los contenidos, en el contexto del aula, el alumno se adueña de estos saberes y estrategias. También entender que la misma instancia de evaluación es una etapa del proceso de aprendizaje donde se puede revisar los contenidos, instalar una nueva instancia de recuperación de lo trabajado y explicado.

Las dificultades que comenzaron a aparecer se cristalizaron en el proceso de internalizar estas nuevas modalidades o estrategias que rompían con la evaluación escrita tradicional de toda una unidad o todo el trimestre. En comprender que no solo la evaluación escrita o la lección oral individual eran las únicas herramientas para redondear una calificación final del alumno. Afortunadamente estas resistencias se fueron diluyendo, a medida que los docentes comprobaban los avances y mejoras en los alumnos, se fueron “soltando” y animando a aplicar otras herramientas. Y aunque parezca extraño a los alumnos también hubo que animarlos a intentar estas nuevas modalidades y hacerles ver que esa actividad que estaban haciendo era parte de la evaluación. Terminadas las actividades solían (y aún lo suelen hacer) preguntar “¿Y la prueba cuando la toma?”

Así mismo fue necesario establecer por parte de los docentes un registro de calificaciones de cada actividad realizada como parte del proceso de evaluación, ya que a los padres les costaba comprender que instancias orales o de actividad

práctica en el aula, trabajos conjuntos, etc. eran parte de la evaluación. Entonces surgía la cuestión “¿de dónde sacó la nota si nunca le tomó prueba?” refiriéndose a la evaluación escrita. Estos cambios modificaron y enriquecieron las planificaciones docentes.

Comenzamos a insistir en entender la evaluación como parte del proceso de socialización, fortalecimiento del trabajo en equipo y una instancia más de aprendizaje.

Acciones o herramientas puestas en práctica.

- Acreditación de contenidos parciales:

No esperar a concluir la unidad para evaluar, parcializar los grandes temas o cantidad de contenidos en etapas.

- Evaluar el proceso:

Entender que las evaluaciones no son algo aislado, sino que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje y en ese marco deben realizarse. La acreditación de los saberes que no quede sujeta solamente a una evaluación.

- Registro de seguimiento:

Cada docente lleva un registro donde se anota cada instancia de acreditación de saberes de los estudiantes.

- Tutores Pares:

Se trabaja con aquellos estudiantes que tienen mejores capacidades en los distintos espacios curriculares como referentes de los grupos para que articule acciones con aquellos estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje.

- Corrección entre pares, autoevaluación:

El docente entrega las evaluaciones a los estudiantes, los que realizan las correcciones.

- Resultados de la evaluación:

Generalmente se observa los resultados de las evaluaciones como las dificultades que presentan los estudiantes para la adquisición de los contenidos, empezamos a mirar los resultados para ver que necesitamos modificar como docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Devolución:

Los docentes realizan devoluciones de las pruebas a los estudiantes que resulten significativos para los mismos, no se entrega el examen sólo con la calificación que obtuvo.

- Tutores académicos de primero a cuarto año:

El trabajo mancomunado del docente de área y los tutores permite profundizar la enseñanza personalizada y la atención particular de las dificultades de aprendizaje en algunos alumnos que necesitaban un tiempo de asimilación y estrategias de aprehensión diferentes a las dadas en la actividad áulica.

- Ensayo de evaluación:

Realizar antes de la evaluación formal un ensayo de evaluación, esto ayuda a quitar el “MIEDO A LA EVALUACIÓN” por parte de los estudiantes.

- Recuperación de contenidos durante el trimestre:

No esperar al cierre de la etapa para recuperar aquellos contenidos no alcanzados, sino hacerlos durante el trimestre.

- Instancias grupales y evaluaciones no tradicionales:

Evaluaciones a través de trabajos en afiches, PowerPoint, clases para el resto del curso de algunos contenidos, representaciones gráficas y esquemáticas, dramatizaciones, construcción de juegos que respondan a contenidos, experiencias prácticas – experimentales, construcciones de maquetas, resolución de evaluaciones del tipo tradicional pero de a dos o en grupos, procesos de escritura conjunta de diversos tipos textuales. Esta instancia se va intensificando a medida que los alumnos avanzan en

su escolaridad llegando a su punto máximo donde confluyen las experiencias previas en la evaluación integradora de 5to año que amerita un apartado especial.

- Evaluación integradora:

Pretende acercar a los alumnos de quinto año a la futura realidad laboral o continuidad de estudios superiores, mediante un proceso de síntesis de lo estudiado hasta ese año del ciclo lectivo. Siendo una evaluación diferenciada para ambas modalidades. Economía y Gestión de las organizaciones acredita la integración mediante un proceso anual en el cual generan la simulación y gestión de un microemprendimiento, a sí mismo, en Humanidades y Ciencias Sociales mediante proceso semejante se recrea una cátedra de taller docente, con todo lo que ello implica, sumado a las prácticas en el Nivel Inicial Juan Marcos N°1459. Finalizada esta instancia, ambos grupos presentan ante el pleno docente los resultados del proceso realizado durante todo el año y de esta manera se da la acreditación a todas las áreas de quinto año.

Enfoque teórico.

Desde la filosofía de Paulo Freire compartimos la visión de pensar al hombre como un “ser situado y adaptado” (Freire, 41), que implica pensar al individuo integrado en un contexto que resulta de “estar no sólo en él, sino con él, y no de la simple adaptación, acomodamiento o ajuste” (Freire, 41). Si la visión del mundo y de sí mismo no permite una óptima inserción e integración el sujeto suele sentir desamparo y aislamiento lo que desencadena la sensación de soledad y marginación. Consideramos indispensable pensar al sujeto como tal propiciando en nuestra práctica pedagógica la idea de un ser-sujeto alejándonos de prácticas masificadoras que lo hagan caer en el anonimato y en la desesperanza. Aspiramos a que nuestros alumnos se formen en un clima de libertad donde el esfuerzo, el libre

pensamiento y el ejercicio pleno de la voluntad sean protagonistas de su proceso de educación y vida.

El mundo de hoy con sus complejidades y cambios continuos amerita una visión de la educación múltiple y más amplia. Una mirada que incluya actividades tendientes a mejorar la calidad de vida de los sujetos en el contexto de su escolarización. Esto nos lleva a pensar en propiciar hábitos de trabajo y actitudes positivas que superen la mera memorización de hechos y conceptos. A partir de esta premisa coincidimos con Johnson & Johnson en la idea de que “evaluar es mucho más que calificar a los alumnos” (p.154)

Para hacer factible esta idea los docentes debemos pensar la evaluación de tal manera que cada instancia resulte significativa y posible de realizar para todos los involucrados en el proceso.



Ilustración cortesía de Miguel Ángel Santos Guerra

A los fines de reforzar nuestra propuesta citamos autores en este sentido.

Muchos docentes olvidan que las fuerzas motivadoras más importantes son aquellas que incrementan sus competencias y benefician a aquellos que les importan. Ese sentido personal es creado por tres factores:

1- Estructuración de la interdependencia positiva entre los alumnos. La interdependencia crea relaciones positivas entre los alumnos, compromiso con el aprendizaje y el bienestar del otro, deseo de contribuir al bien común, motivación para dar lo mejor tanto por los demás como por uno mismo y la convicción de que en la vida hay cosas más importantes que el interés egoísta por uno mismo.

2- Involucramiento de los alumnos en los procesos de aprendizaje y evaluación. Los alumnos necesitan involucrarse en la formulación de sus propios objetivos de aprendizaje, en la elección de caminos para alcanzar objetivos, en la evaluación de su progreso y su éxito, en la planificación de cómo mejorar y en la puesta en práctica de sus planes si surgen problemas graves.

3- Asegurarse de que los datos de la evaluación estén organizados de forma tal que se la pueda aprovechar. Los resultados útiles ayudan a los alumnos a buscar remedios para lo que entendieron mal, a repasar para llenar los huecos en su conocimiento y a buscar nuevas experiencias de aprendizaje que los ayuden a dar los siguientes pasos para avanzar en su conocimiento y en sus habilidades.

Estos tres temas están interrelacionados. La interdependencia positiva crea el contexto de involucramiento; el involucramiento crea la posibilidad de apropiación de los procesos de aprendizaje y evaluación y la motivación para usar la

evaluación mejora la comprensión y la competencia propias. (Johnson & Johnson: 156, 157)

En relación a la interdependencia estamos en concordancia con el pensamiento de Santos Guerra que presenta la evaluación como una instancia facilitadora de la interrelación y la socialización de los saberes y competencias adquiridas. En tal sentido adherimos a su definición de pensar la evaluación como “un proceso de diálogo, comprensión y mejora” entendiendo diálogo como «discusión y reflexión compartida de todos los que están implicados en la actividad evaluada. El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad, se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada.”

Esta definición nos lleva a pensar la evaluación como un fenómeno moral más que un hecho técnico, lo cual implica superar la visión de la evaluación como un mero carácter instrumental, de dominación, de control o sometimiento. En tal sentido el mismo autor citado defiende su idea de evaluación.

Decía anteriormente que es imprescindible hacer referencia a la concepción de evaluación a la que nos estamos refiriendo. Casi de forma telegráfica enunciaré las características de la evaluación que defiende:

a. Está atenta a los procesos y no sólo a los resultados: Obsérvese que digo “no sólo”, es decir, que sí importan los resultados. Pero también son decisivos los procesos que permiten alcanzarlos. Porque a través de ellos se aprenden muchas cosas importantes.

b. Da voz a los participantes en condiciones de libertad: La opinión de los protagonistas es esencial para conocer y valorar el funcionamiento de la institución universitaria. Para que la opinión pueda ser tomada en cuenta con confiabilidad hace

falta que sea libre y espontánea. Una de las formas de conseguirlo es garantizar el anonimato a los informantes.

c. Utiliza métodos diversos y sensibles para explorar la realidad: No se puede captar el funcionamiento de una institución compleja a través de métodos simples. La utilización de métodos diversos garantiza la validez de los conocimientos obtenidos en la evaluación. Por eso hay que hacer observaciones, entrevistas, debates, aplicación de cuestionarios, análisis de documentos, etc. Y luego hacer triangulación de las informaciones procedentes de la aplicación de dichos métodos.

d. Está encaminada a la mejora de la institución universitaria y, a través de ella, de la sociedad: No se evalúa por el hecho mismo de evaluar, sino para obtener un conocimiento que permita intervenir de forma enriquecedora. Hay formas de evaluación que sí producen mejora será a través de algún fenómeno milagroso, pero difícilmente porque se derive de su ejercicio.

e. Es educativa: En dos sentidos. Primero porque se preocupa por el valor educativo de las prácticas institucionales. Segundo, porque educa al hacerse, ya que respeta a las personas, cumple las promesas, intenta, ayudar a todos...

f. Tiene en cuenta los valores: No sólo los que están presentes en la institución, sino los valores de una sociedad democrática. Esto quiere decir que tiene en cuenta la igualdad de oportunidades, que se preocupa por los que no tienen acceso a la Universidad... No da la espalda a las preocupaciones de la justicia.

g. Es holística: Tiene en cuenta todos los elementos que intervienen en la institución ya que todo está relacionado con todo. No se fija sólo en la actuación de las personas, sino que fija su atención en las estructuras, en los medios, en la historia, en la legislación...

h. Nadie tiene el privilegio de la verdad: Ni grupos ni personas tienen la patente de la verdad. Por eso se conforma como una plataforma de discusión y de debate para

la construcción de un conocimiento más profundo... Cuando digo «nadie» no estoy excluyendo a los evaluadores.

i. Es democrática: El control de la evaluación está en manos de los protagonistas. Tanto por lo que respecta a la decisión de hacerla como al procedimiento y a la negociación y difusión de los informes.

j. Constituye una ayuda y no una amenaza: La evaluación no ha de ser una amenaza sino un estímulo para los evaluados. Si éstos la perciben como una pistola que alguien les coloca en la sien, ¿no es lógico que traten de evitarla o de protegerse?

k. Está contextualizada: Cada Universidad, cada Facultad es única, diferente, irrepetible, dinámica, está cruzada por relaciones interpersonales, encierra disputas ideológicas, está transida de poder, tiene su propia cultura, su historia... No se puede estandarizar la evaluación porque no recoge fielmente la identidad de cada institución.

l. Utiliza el lenguaje natural de los protagonistas para expresarse: Se sirve del lenguaje natural de los protagonistas. Cuando utiliza números, éstos son interpretados y pasan por el tamiz del significado. Una evaluación que convierte el conocimiento de la realidad en un conjunto de símbolos crípticos, está quebrantando el derecho de los protagonistas a saber lo que está sucediendo, les está robando un conocimiento que les pertenece.

m. Es emergente: No tiene unas fases rígidas ni unos procedimientos que se aplican de forma inflexible. Del proceso de la evaluación van emergiendo situaciones, condicionantes, exigencias que modifican los planteamientos iniciales. Es necesario, eso sí, justificar los cambios que se realizan y dejar constancia de ellos. (Santos Guerra, 1998)

Conclusión.

El hombre integrado es el hombre *sujeto, un ser libre, crítico y responsable*. La escolarización y el proceso de enseñanza aprendizaje pensado desde esta concepción deben atender a una idea de evaluación que acompañe al alumno a una integración feliz y plena en el mundo contemporáneo, caracterizado por una complejidad y diversidad dinámica.

No podemos dejar de mencionar que todo este proyecto llevó y lleva su tiempo en la institución. Comenzó y continúa siendo un proceso en construcción y encuentra su espacio de socialización y revisión en diferentes instancias institucionales. En un principio encontró sus dificultades, obstáculos y resistencias; sin embargo continuamente se van realizando aportes, pretendiendo lograr en cada modificación que se realiza un contribución más en busca del logro del mismo. Quienes asumimos este desafío vemos al mismo no como un producto cerrado y acabado sino como un proceso en permanente construcción, ya que, al igual que los cambios de todo tipo que se dan en la sociedad, todo proyecto institucional necesita sus reajustes para que continúe teniendo vigencia y sea significativo y aplicable.

Bibliografía.

- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1999) *“Aprender juntos y solos”*. AIQUE: Argentina
- FREIRE, P. (1969) *“La educación como práctica de la libertad”*. SIGLO VEINTIUNO ARGENTINA: Buenos Aires
- SANTOS GUERRA, M.A (1995) *“La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora”*. ALJIBE: España
- SANTOS GUERRA, M.A (1998) *“Evaluar es comprender”*. ALFAOMEGA: España

Anexo II

Documentación fotográfica



Foto I. Ingreso al establecimiento

Aquí se observa el ingreso a la escuela secundaria que funcionó en este edificio hasta el año 2017, en la actualidad allí funciona el instituto superior particular incorporada N° 4100 , dependiente de la misma entidad patronal.



Foto II. El Barrio y sus alrededores

En esta imagen se puede apreciar las características generales del barrio donde reside la mayoría de sus estudiantes. Fotografía actual.



Foto III. Agrupamientos

La imagen número 3 muestra el mobiliario que se comenzó a utilizar en la escuela secundaria, lo que modificó las lógicas de agrupamiento y las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje, y por ende las prácticas de evaluación.



Foto IV. Desarrollo de una clase en el patio de la escuela

La Imagen número 4 representa una clase común, utilizando otro tipo de agrupamiento diferente al tradicional y con utilización diferente del espacio áulico.



Foto V. Evaluación

La Imagen número cinco, ejemplifica un examen a un grupo de alumnas de segundo año, evaluando contenidos de varios espacios curriculares en conjunto, con caracterización de la cultura representada.

Registro fotográfico de la evaluación integradora en quinto año.



Foto VI. En esta imagen se puede observar que la evaluación y devolución la realizaban entre todos los docentes.



Foto VI. Una vez concluida la presentación se debatía la calificación final.



Foto VII. En esta fotografía observamos que todo el curso participaba de la evaluación.



Foto VIII. Los que no exponían podían participar realizando preguntas, acotaciones, cuestionamientos y/o pedir aclaraciones sobre algún tema.



Foto IX. La exposición era realizada por grupos de estudiantes, los cuales se agrupaban al principio del año, la conformación la decidían los estudiantes.



Foto X. En la exposición relataban el proceso del trabajo realizado durante todo el año, anexando documentación escrita y registros fotográficos. En el examen se realizaba un intercambio con el cuerpo de profesores, y con esta presentación acreditaban la finalización y egreso de la escuela secundaria.