

Informe de la indagación sobre la implementación de la Experiencia Pedagógica “Escuelas Promotoras” 2018

Ana Espinoza, Gustavo Galli, Patricia Sadovsky

El presente documento da cuenta del trabajo realizado por la Secretaría de Cultura y Educación del SUTEBA para indagar y analizar la implementación de la experiencia “Escuelas Promotoras” en Escuelas Secundarias -públicas y privadas- de la provincia de Buenos Aires. Esta experiencia provincial está en línea con las políticas educativas nacionales para el Nivel Secundario. Con esta intención incluimos una descripción de la propuesta, algunas consideraciones teóricas desde las que analizamos los conceptos centrales del proyecto y un análisis de la implementación a partir del trabajo de campo realizado en dos Escuelas.



La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) presenta las Escuelas Promotoras

La Resolución N° 5811 de marzo de 2018 aprueba la Experiencia Pedagógica para la Escuela Secundaria, en cuyos anexos obra el listado de las 300 Escuelas de gestión pública y las 300 de gestión privada que se verán implicadas en la misma. En un primer momento se llamó a esta experiencia “BASE 21” (Buenos Aires Secundaria), luego se la nombró como “Escuelas de nuevos formatos” y actualmente “Escuelas Promotoras”¹. La fundamentación de esta Resolución destaca, entre otras cuestiones, que “los resultados de desempeño académico señalados por las pruebas Aprender de 2016 dan cuenta de la necesidad de fortalecer las propuestas pedagógicas del Nivel para asegurar los procesos de enseñanza y aprendizaje, garantizando así una Educación Secundaria que asegure el ingreso, la permanencia con aprendizaje y el egreso en tiempo y forma de todos los jóvenes de la Provincia”.

Descripción de los componentes de la Experiencia Pedagógica implementada por la DGCyE

La Experiencia Pedagógica “Escuelas Promotoras” propone la reforma de varios componentes del formato de la Escuela Secundaria:

Articulación entre Niveles y semana de recibimiento

El proyecto contempla el problema de la articulación entre los Niveles Primario y Secundario y propone destinar la primera semana de clases a “recibir” a los ingresantes a la Escuela Secundaria. Así lo expresa la Resolución N° 5222/18 Anexo 1: “Desarrollar la estrategia de articulación entre el Nivel Secundario y el Nivel Primario, encuadrada en un marco de responsabilidad de ambos Niveles, a fin de dar continuidad a las trayectorias escolares en el contexto de la Educación obligatoria. Para acompañar el pasaje de un Nivel a otro, se deberán implementar dispositivos y propuestas de manera tal de favorecer la recepción de los ingresantes, la articulación de los saberes a aprender y la construcción del ‘ser’ Estudiante Secundario favoreciendo la pertenencia al grupo, a la Escuela, al Nivel y a la comunidad”.

La Resolución N° 748/18 propone implementar un período específico destinado al recibimiento de los ingresantes a primer año en la Escuela Secundaria. Para ese período de recibimiento, la institución deberá organizar una grilla horaria y una selección de actividades con los actores responsables. Los ejes de la semana de recibimiento son: la Escuela Secundaria y los actores de la comunidad educativa, los propósitos de la Educación Secundaria, la propuesta organizacional y curricular de la Educación Secundaria, las normativas del Nivel, la convivencia y la construcción colectiva de los acuerdos (AIC), los espacios de participación juvenil, las prácticas académicas, la organización del estudio y las políticas de cuidado.

Profesor/a Acompañante de Trayectorias (PAT)

Las funciones específicas que se asignan a esta nueva figura consisten en orientar a los ingresantes al Nivel en la construcción del rol de Estudiante Secundario y potenciar y sostener las trayectorias escolares reales, desde el ingreso hasta su egreso de la Secundaria y su consecuente titulación.

Este cargo se crea por fuera de lo establecido en el Estatuto Docente de la Provincia de Buenos Aires, con módulos otorgados por el término de 3 años con evaluación anual. Los

1. Es pertinente destacar que estos cambios en la forma de nombrar a la Experiencia Pedagógica producen cierto desconcierto en los Docentes que la deben llevar adelante, en tanto, son apenas una muestra de marchas y contramarchas que se vienen poniendo de manifiesto.

postulantes participan de un concurso interno de la Escuela con la presentación de un proyecto de trabajo para el año. Como jurados intervienen el/la Director/a, el/la Inspector/a y alguien del Sistema Educativo externo a la Escuela.

A cada PAT se le asignan 4 módulos institucionales, semanales, en aquellas Escuelas con una sola sección en cada año. En los casos de instituciones con más de una sección, la asignación de módulos varía en función de la cantidad total de Estudiantes del año, según consta en el Documento “El/la Profesor/a Acompañante de Trayectorias en el Ciclo Básico” (DGCyE, 2018: 14).

Son tareas del/la PAT ser nexo entre lxs Estudiantes y lxs Docentes: coordinar la “semana de recibimiento”, elaborar su propia agenda de trabajo, tomar contacto con las tareas pedagógicas de lxs Docentes, participar de las reuniones de Profesorxs con módulos institucionales y de los procesos de evaluación colegiada y analizar indicadores de los desempeños de lxs Estudiantes. Trabaja además en diálogo con las familias.

Asignación de horas institucionales

En 2018 se ofrecieron dos módulos institucionales a cada Profesor/a con una carga horaria de hasta ocho módulos en primer año (sea que se desempeñe en una sección o en más). Sin embargo, en diciembre de 2018, a través de la Resolución N° 5222 Anexo 1, se establece que “se ofrecerán dos módulos institucionales a cada Profesor/a que posea una carga horaria mínima de cuatro módulos, en las secciones comprendidas dentro de la experiencia”. Es decir, se reduce la cantidad de módulos institucionales ofrecidos, ya que al establecer el mínimo de cuatro módulos, lxs Docentes que dictan materias de dos módulos semanales y no cuentan con otros en la misma institución para llegar al mínimo de cuatro exigido, quedarán por fuera de la propuesta.

Estos módulos serán destinados a la reunión obligatoria de trabajo pedagógico institucional, orientada a la planificación y monitoreo de las propuestas de enseñanza y la evaluación colegiada de los aprendizajes.

Si el/la Docente posee más de ocho módulos en las secciones de primer año involucradas en la experiencia, se le sumará un módulo institucional adicional por cada cuatro módulos de clase en primer año. Dichos módulos se destinan a los dispositivos de recuperación de aprendizajes no acreditados y a tareas de complementación curricular.

Los módulos institucionales destinados a la reunión de Profesorxs son siempre de desempeño efectivo. El día y horario de dicha reunión obligatoria serán determinados por el/la Director/a, fuera del horario de clases y con acuerdo institucional. Es necesario aclarar que estas horas no están nominalizadas, es decir, pertenecen a la institución, no a lxs Profesorxs.

Trabajo Pedagógico Institucional

Esta modificación refiere al trabajo realizado en las reuniones docentes que se llevan adelante en los módulos institucionales. La intención es que este trabajo derive en la construcción de proyectos de “saberes integrados” o “saberes coordinados” y “evaluación colegiada”. Se ampliará esta cuestión en otro apartado de este trabajo.

Evaluación Colegiada

Introduce la propuesta de “implementar una propuesta de evaluación, acreditación y promoción de manera colegiada. La valoración de las trayectorias será un espacio profesional de análisis, con instancias participativas de todxs lxs Docentes que trabajan con el/la Estudiante, y con los aportes significativos de lxs Profesorxs acompañantes de las trayectorias. La evaluación, promoción y acreditación total o parcial será así una decisión colegiada y producto del acuerdo. Para ello se utilizarán diversas matrices de

evaluación elaboradas a tal fin, conservando la escala de calificación actual. En caso de que se determine que un/a Estudiante no ha alcanzado satisfactoriamente las expectativas de logro planteadas en el proyecto áulico, se continuará en el período de diciembre con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. De ser necesario, se retomará la enseñanza y el aprendizaje hasta el logro de los desempeños esperados, en el período de febrero/marzo, cuando se definirá la promoción. Si el/la Estudiante promociona al año siguiente con saberes no acreditados, la Escuela planificará una propuesta pedagógica específica, acorde a la trayectoria de cada Estudiante y a la disponibilidad de recursos institucionales, a fin de alcanzar las expectativas de logro". Si bien se sostiene que se utilizarán "diversas matrices de evaluación", en los documentos que han llegado a las Escuelas solo se propone trabajar a partir de "rúbricas". Dedicaremos una sección en este documento a profundizar el análisis sobre la evaluación colegiada.

El sentido de nuestra indagación

Como Sindicato preocupado por la enseñanza y el conocimiento, el SUTEBA se propuso analizar, de manera sistemática a lo largo del 2018, la implementación de la Experiencia Pedagógica "Escuelas Promotoras". La DGCyE definió que durante ese ciclo lectivo se comenzaría a aplicar esta experiencia de forma gradual.

Con la necesidad de conocer "in situ" el impacto y las figuras consisten que esta propuesta se desarrolla es que la Secretaría de Cultura y Educación del SUTEBA tomó la decisión de realizar un acompañamiento a dos de estas "Escuelas Promotoras", una de zona oeste y otra de la zona sur.

Para esta indagación se realizaron visitas a las Escuelas, entrevistas con Docentes y Directivxs y análisis de documentos oficiales de la DGCyE, así como bibliografía en la que se apoyan dichos documentos.

El eje pedagógico - didáctico en el proyecto

Históricamente sostenemos que el desarrollo de políticas educativas, que pretenden transformar los núcleos duros de la Escuela y que impactan en la organización del trabajo docente y sus prácticas pedagógicas, no puede hacerse por imposición, de arriba hacia abajo, sino más bien que debe construirse a partir de la reflexión sobre la práctica docente, escuchando su voz y trabajando de forma colectiva. Contrapuesta a esta perspectiva, las políticas públicas parecen otorgar a los cambios que proponen un carácter técnico - pedagógico que minimiza las exigencias de todo tipo -cognitivas, laborales, institucionales- que lxs Docentes y Directivxs deben enfrentar para sostenerlos.

Desde hace tiempo, lxs Trabajadorxs de la Educación, el SUTEBA y diferentes grupos de pedagogs han coincidido en la necesidad de avanzar en propuestas consensuadas de mejora de la Escuela Secundaria. Creemos entonces que fundamentar la transformación del formato de la Escuela Secundaria en los resultados de las pruebas Aprender 2016 casi como argumento unívoco² -tal como propone la DGCyE-, es por lo menos pobre y limitado. A la vez, en el discurso del Gobierno, la referencia a los resultados de las evaluaciones tiene un sentido punitivo toda vez que su difusión se utiliza para estigmatizar a lxs Docentes y a lxs Alumnxs. Asistimos hoy a un paradigma que busca imponer más que consensuar y que construye las políticas a partir de pruebas estandarizadas profundamente cuestionadas por lxs Trabajadorxs, investigadorxs y académicxs.

2. Estas estrategias de traccionar el funcionamiento del Sistema Educativo a partir de las evaluaciones estandarizadas es generalizada en las políticas del Gobierno.

Acerca del lugar del conocimiento en el proyecto

La organización del trayecto formativo a partir de la noción de competencia

Hay una fuerte corriente en los documentos oficiales a favor de estructurar la enseñanza alrededor de la noción de competencias a la que no es ajena el proyecto de Escuelas Promotoras.

Si tomamos el documento “Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes” se asume una perspectiva de enseñanza y aprendizaje centrada en el desarrollo de capacidades. Se sostiene que “en línea con el rumbo que están tomando otros países de la región y del mundo, se ha comenzado a transitar la discusión sobre la pertinencia y la importancia de organizar el currículum, la enseñanza y la evaluación en torno a un conjunto de capacidades consideradas centrales: resolución de problemas, Pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otrxs, comunicación, compromiso y responsabilidad”.

La generalidad de la enunciación invita al acuerdo: ¿cómo no desear estas disposiciones para nuestrxs jóvenes? Sin embargo, esta sola enunciación es completamente insuficiente.

Digamos previamente que aunque el término “capacidades” reemplaza al de “competencias”, para despejar las sospechas que esta última noción tiene debido a la visión utilitarista del conocimiento que se le atribuye -así lo expresa el documento ministerial-, la referencia principal que se presenta es al libro “Marco conceptual para la evaluación de competencias” (Xavier Roegiers, 2016)³, de manera que asumimos la equivalencia entre capacidades y competencias.

El argumento central que se esgrime para el enfoque, así lo interpretamos, es que brinda la posibilidad de unificar criterios para todas las disciplinas y plantear un proyecto común. Se sostiene, además, que no se desconoce la enseñanza de las disciplinas porque las capacidades son transversales a todas ellas y no pueden desarrollarse en el vacío. Sin embargo, no se problematiza el conocimiento como para entender qué lazos se entablan entre estas competencias y el trabajo en las diferentes disciplinas. Más bien, el enfoque disciplinar está cuestionado:

“La Escuela es llevada a superar la estructura disciplinaria de la Educación, que respondía principalmente a cuestiones de contenidos y conocimientos. Hoy en día, el poder ya no pertenece a quien sabe, como antes, o incluso a quien busca, sino a quien actúa: quien emprende, organiza, gestiona, etc. (...) Por tanto, la división disciplinaria ya no se adapta a esta lógica de la acción” (Roegiers, op. cit.).

Detengámonos en la relación entre saber y actuar que se desprende de la cita anterior. Cuando el propósito de la enseñanza es lograr que lxs Estudiantes entablen un vínculo con el conocimiento, inscribir la actividad que se desarrolla en un cierto momento en la producción cultural, vincular lo que se hace con lo que ya está hecho, fundamentarlo más allá de la eficacia conseguida en el momento, **saber y saber hacer lejos de estar desligados** constituyen un par inescindible: para hacer se necesitan saberes, a la vez que la reflexión sobre los procesos del hacer permite identificar / profundizar / reconstruir / revisar / modificar saberes. El saber ayuda a fundamentar mejor el hacer, es herramienta para el hacer, le da potencia; la conciencia de que el saber ayuda a operar sobre algún campo de la realidad vitaliza y contribuye a valorar el conocimiento. La relación está lejos de ser obvia cuando se piensa en los recorridos de aprendizaje de lxs jóvenes y es -y debe seguir siendo- objeto de indagación, de exploración y de experiencia.

La Escuela es -queremos que sea- un ámbito en el que lxs jóvenes aprehenden miradas sobre

3. Disponible en <http://www.uees.edu.sv/planeamiento/doc/IBE-Evaluaci%C3%B3n%20de%20las%20competencias.pdf>

el mundo. Ahora bien, cualquiera sea el campo de problemas con el que se esté trabajando, establecer una relación explícita entre los modos que se han usado para conocer y las conclusiones a las que se ha arribado, entender que la producción es inseparable de los supuestos que se han asumido. De las fuentes de recolección de datos y de los instrumentos que se han utilizado, resulta central en la formación crítica de lxs jóvenes y es, a nuestro modo de ver, clave para una comprensión profunda sobre qué significa conocer. Es aquí donde se harán presentes procesos típicos de la producción, como la recolección y análisis de datos, el examen de las hipótesis, la comparación entre diferentes interpretaciones, la validación, la cuantificación, la generalización, la descontextualización, la reutilización, la aplicación, el establecimiento del alcance de las conclusiones. Entendemos que un trabajo en las aulas que abarque estos procesos, organiza a la vez el acercamiento a las capacidades que se enuncian en los documentos ministeriales. Acceder a ellas requiere -así lo pensamos- un examen del conocimiento de manera de promover prácticas en las que la resolución del problema, el trabajo con otrxs y el análisis crítico sean parte del modo de conocer. En este sentido descreemos de formulaciones que se plantean aisladas de los procesos que las harían posibles, como es el caso cuando se habla de “capacidades” de manera independiente de los problemas, las áreas de conocimiento y las perspectivas desde las que se abordan las cuestiones.

La noción de interdisciplina en el proyecto de Escuelas Promotoras: saberes coordinados

La apelación a saberes coordinados o integrados es uno de los ejes principales de trabajo que se le asigna en esta experiencia a lxs Profesorxs. Si bien no se especifica de qué se tratarían estos proyectos, de manera implícita se apela a la coordinación de diferentes áreas del conocimiento. Desde nuestro punto de vista, esta propuesta remite a la relación entre disciplina e interdisciplina. El abordaje interdisciplinario cobra relevancia cuando se propone a lxs Alumnxs una situación cuya complejidad requiere recurrir a distintos campos de conocimiento para poder abordarla, cuando el problema se comprende y resuelve de manera más interesante y profunda recurriendo al aporte de más de una disciplina.

La relación entre la disponibilidad de los conocimientos disciplinares y la posibilidad de su uso en la resolución de problemas complejos que requieren la intervención de diferentes disciplinas es un asunto pedagógico - didáctico que está lejos de estar saldado. Muchas preguntas surgen sin embargo: ¿deben conocer lxs Alumnxs ciertos conceptos para luego usarlos en la resolución de problemas complejos o los aprenden en el marco de esas resoluciones? Si así fuera, ¿cómo se organiza la identificación de los conceptos puestos en juego para inscribirlos en organizaciones más generales, para descontextualizarlos, para reconocer el ámbito de validez de las relaciones empleadas? Si este recorrido no se analiza, en la práctica lo que sucede es que diferentes disciplinas trabajan sobre un mismo tema pero sin interactuar entre sí, no sobre un mismo problema. ¿Con qué fundamento se hacen estas propuestas? ¿Qué lugar se reserva para lxs Docentes en su elaboración?

Es difícil resolver pedagógicamente este tema porque todavía se tiene poco recorrido en la enseñanza como para conocer mejor qué condiciones deberíamos imponerle a los problemas para que genuinamente alcance un sentido superador concebirlos como interdisciplinarios. Pero, lamentablemente, las situaciones que ofrece el documento elaborado por la DGCyE, que se supone deberían constituir propuestas orientadoras para la propuesta interdisciplinaria que denominan “saberes coordinados”, se muestran más como una superposición de miradas disciplinares poco vinculadas entre sí, en vez de promover un vínculo favorable con el conocimiento y parecen provocar su reducción, una desvalorización en tanto no se percibe la profundización conceptual que pregonan. Diremos que es más lo que oscurecen que lo que aclaran. Se torna entonces indispensable promover la discusión en las Escuelas, alentar la exploración de los proyectos que vayan surgiendo y analizar su funcionamiento como modo de fortalecer la posición docente respecto de este desafío. En este contexto, también serían bienvenidos trayectos formativos que abordaran los interrogantes que lxs Docentes se plantean y, en particular, precisaran las condiciones de implementación para hacerlos viables.

La evaluación en el proyecto de Escuelas de nuevo formato

Los documentos difundidos por la DGCyE plantean la evaluación como construcción colectiva que permite valorar los resultados obtenidos a la luz de todo el proceso formativo. Se enfatiza el sentido pedagógico de la evaluación y se subraya la necesidad de coherencia con la enseñanza. Se trata de propósitos que forman parte del discurso educativo desde hace, por lo menos, dos décadas que tienen amplio consenso. Sin embargo, son escasos los medios que se ponen a disposición de lxs Docentes para orientar sus acciones y la viabilidad o la fertilidad de las propuestas queda librada a las iniciativas de Equipos Directivos y Docentes de las instituciones.

Un punto sobre el que vale la pena detenerse, por el significado que tiene con relación a la concepción de conocimiento que se difunde, es el que refiere a la necesidad de evaluar tanto conceptos como procedimientos, habilidades y capacidades (op. cit. Página 5). Cabe considerarse que valen tanto unas como otras, que las está concibiendo separables cuando, desde nuestra perspectiva, son las condiciones en las que se plantea el acceso al conocimiento las que habilitarán, o no, el desarrollo de capacidades.

Si bien, como ya se señaló, se proclama que las habilidades y capacidades no se construyen en el vacío, no se muestra en qué sentidos el trabajo en las distintas áreas y proyectos las promueven. Más bien, se deja librado a los Equipos de las Escuelas la construcción de un lazo entre capacidades y contenidos cuya elaboración no tiene nada de evidente; justamente porque no forma parte de las prácticas docentes instaladas ni existen materiales bibliográficos que hablen específicamente de este punto. Es esperable en este contexto que lxs Docentes apelen a la idea de capacidades para los proyectos coordinados y consideren los contenidos cuando trabajan en las asignaturas en sus aulas. Veamos cómo lo plantea el documento:

“Cabe señalar que los Diseños Curriculares del Ciclo Básico establecen los contenidos obligatorios por año y por materia, así como estipulan propósitos de ciclo y expectativas de logro por año de escolaridad. Es posible establecer una correspondencia entre dichas expectativas de logro y las capacidades a desarrollar, en una tarea que cada Equipo Docente deberá seleccionar y graduar por cada trimestre” (Página 11).

La cita refuerza el señalamiento anterior de divorcio entre lo que se proclama y los recursos que se ofrecen para lograrlo. Nos preguntamos entonces: ¿se busca verdaderamente lo que se enuncia? ¿Bajo quién recae la responsabilidad de resolver semejante tarea? ¿No se corre el riesgo de vaciar la Escuela, desorganizarla, cuando se introduce toda una innovación cuyas condiciones de posibilidad no se aseguran? Hemos impulsado siempre el derecho de lxs Docentes a intervenir de manera activa en los proyectos de enseñanza, pero, a la vez, sostenemos que se necesitan condiciones para poder hacerlo de manera reflexiva y fundamentada. Por ejemplo, se habla de pensamiento crítico pero no hay ninguna reflexión que ayude a comprender en qué sentido el tratamiento de un tema, proyecto o contenido colabora con el despliegue de tal capacidad. Cuando se solicita un cierto posicionamiento y no se sabe cómo construirlo, lxs Docentes quedamos en una situación de incertidumbre y desamparo que nada aporta a la transformación de la Escuela y de nuestro trabajo.

Dado que este proyecto contempla la realización de instancias en las que varixs Profesorxs de distintas disciplinas trabajan de manera coordinada sobre un mismo tema a desarrollar con lxs Alumnxs, se contemplan dos modalidades básicas de acreditación: la calificación que otorga el/la Profesor/a por el desempeño del/la Estudiante en su asignatura y la que surge de la evaluación colegiada y que refiere a la participación del/la Alumnx en la propuesta de saberes integrados (op. cit. Página 11). Se propone que la nota numérica de cada asignatura no varíe en más/menos dos puntos que la considerada en la evaluación colegiada. Entendemos que esta modalidad pone a lxs Profesorxs en situación de discutir sobre sus Alumnxs y acordar criterios para decidir su acreditación. Esto es positivo y lxs Directorxs de Escuelas en las que se implementa el proyecto, que han estado en contacto con nosotrxs, coinciden con esta valoración.

Del discurso de la evaluación formativa a las “rúbricas”

El discurso sobre evaluación que se presenta en los documentos del Ministerio de Educación incluye algunas consideraciones con las que acordamos (evaluación formativa, evaluación para el aprendizaje, evaluación del proceso, etc.) y cita autorxs cuyas posturas compartimos. Sin embargo, conviene leer con buena lupa la coherencia entre el discurso y las propuestas concretas en las que se plasman, para descubrir qué es en realidad lo que están proponiendo. Veremos entonces una suerte de disociación entre ese desarrollo de tono más teórico, y los ejemplos y las indicaciones que se presentan para orientar las prácticas.

En estos documentos se destina un lugar relevante a la presentación de una nueva modalidad destinada especialmente a la evaluación de las propuestas interdisciplinarias. A las mismas, muchas veces pregonadas en el campo pedagógico y pocas transitadas, se les agrega otra complejidad: la referida a su evaluación. Valorar los desarrollos conceptuales alcanzados en las aulas es un tema complejo y sensible para cualquier Docente que tenga preocupación por la enseñanza y por el aprendizaje de lxs Alumnxs. A todxs, en distintos momentos, se nos presentan inquietudes, dudas y confusiones en relación a evaluar: ¿cómo debería ser una evaluación que, si bien sabemos, no puede ser objetiva, conserve relación con la enseñanza e intente ser respetuosa del/la Alumnx? Pues bien, parece que han encontrado una solución que se presenta maravillosa que permitiría objetivar, ser justx y honestx con las producciones de lxs Alumnxs: las denominadas “rúbricas”, modalidad a la que se le otorga prevalencia en el nuevo proyecto para las Escuelas Secundarias. Veamos en qué consisten.

Las rúbricas se presentan como matrices de doble entrada que especifican los aspectos a evaluar y los posibles grados de logro. Es decir, están armadas en base a unos supuestos observables de las conductas de lxs Alumnxs y clasificadas por niveles; por ejemplo, expertx, competente, novatx y aprendiz.

Para favorecer el análisis, tomamos una rúbrica del libro “La evaluación como oportunidad”⁴, de referencia permanentemente en los documentos ministeriales. En este caso, la propuesta evaluativa toma por objeto “identificar información en un texto”, que como modelo se plasma en un cuadro de doble entrada.

Identificar información en un texto

Expertx	Competente	Novatx	Aprendiz
Localiza, selecciona y organiza información en un texto sobre un tema que se está estudiando. Establece relaciones pertinentes entre las distintas informaciones relevantes del texto.	Localiza información en distintas partes de un texto sobre un tema que se está estudiando. Establece algunas relaciones pertinentes entre las distintas informaciones relevantes del texto.	Localiza información explícita en un texto sobre un tema que se está estudiando. Establece algunas relaciones entre las distintas informaciones relevantes del texto. No todas son pertinentes.	Localiza información explícita en un texto para encontrar respuesta a un interrogante específico. No establece relaciones entre las distintas informaciones relevantes del texto.

Una consideración crítica del cuadro nos plantea varios interrogantes. Comencemos por comparar los niveles “expertx y competente”: ¿en qué se diferencian? ¿Qué indicadores debemos tomar para ubicar la capacidad alcanzada por un/a Alumnx en una u otra categoría? ¿Deberíamos considerar su “actuación” en todos los textos cualquiera sea su contenido, su dificultad? En el nivel expertx no solo “localiza, selecciona y organiza información en un texto

4. “La evaluación como oportunidad” Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti. Ed. Paidós. 2017.

sobre un tema que se estudia”, sino que también “establece relaciones pertinentes entre las distintas informaciones de un texto”. Ambas consideraciones corresponden a lo máximo que un/a Alumnx puede lograr. Cabe preguntar si se refieren realmente a quien está aprendiendo o a quien domina el tema, como un/a Profesor/a. En cambio, deberíamos otorgarle nivel de competente -ya no expertx- a quien “localiza información en distintas partes de un texto sobre un tema que se estudia”. ¿Cómo establecer la diferencia entre expertx o competente? ¿Cómo se da cuenta el/la Docente si el/la Alumnx solo reconoce “algunas” o “todas” las informaciones?

Se clasifica en nivel novatx, denominación bastante descalificada a quien, sin embargo, “localiza información explícita en un texto sobre un tema que se estudia” y “establece relaciones de un texto que no siempre son relevantes”. ¿Debería un/a Alumnx realizar siempre relaciones pertinentes? ¿Qué intervenciones del/la Docente las favorecieron? ¿Cómo se propusieron las situaciones de lectura? ¿Debemos considerar que el/la Alumnx o ya sabe o que es un/a Estudiante y, por lo tanto, está aprendiendo? Finalmente se ubica el nivel aprendiz; corresponde a quien “localiza información explícita en un texto para encontrar una respuesta a un interrogante específico”. ¿No es algo bueno que pueda hacer eso? ¿Qué lograba esx Alumnx un tiempo atrás?

Más allá del interrogante acerca de cómo se vuelven observables al/la Docente procedimientos tales como interpretar y relacionar, esta rúbrica parte de considerar un comportamiento plenamente satisfactorio -el del/la expertx- para luego ir restando aptitudes que se le reconocen al/la Estudiante hasta llegar a lo que consideraríamos un aprendiz. Hay un supuesto acerca del significado que se le otorga a leer, no concebido como proceso que se aprende y estrechamente ligado a los contenidos que se están estudiando. ¿Qué lugar se le otorga al conocimiento del que dispone el/la lector/a en situación de lectura? ¿Podemos interpretar ajustadamente un texto sobre filosofía, sobre física o matemática mientras estudiamos? Se interpreta que un/a Estudiante buen/a lector/a debe interpretar un texto de cualquier disciplina de una única y correcta manera, que claro está, tiene que coincidir con la del/la Docente. ¿Cómo logra todo esto un/a Alumnx? ¿Guardará relación con la enseñanza, con cómo se propusieron las situaciones de lectura, cómo intervino el/la Docente para ayudar a la interpretación de un texto? Se olvida que la lectura constituye un modo privilegiado de acceder y reconstruir conocimientos elaborados por otrxs fuera de la Escuela, que lxs Alumnxs no pueden construir por sí solxs, y que es necesario enseñar a leer para aprender dentro de un campo de conocimiento, ya que no constituye una habilidad independiente de los contenidos que se desarrollan en un texto.

Hay un discurso acerca de la evaluación formativa -que inscriben en la evaluación para aprender- que se supone plasmado en las rúbricas y que constituye una manera de establecer lo que debería ocurrir en el aula y de desestimar interpretaciones originales y productivas sobre lo que “dice” un texto. No encontramos consistencia entre esta modalidad y el valor del “pensamiento crítico” que se proclama como una capacidad a evaluar centrada en la adopción de una postura propia y fundada -¿coincidente con la del/la Docente?- Tampoco encontramos de qué manera las rúbricas permiten otorgarle a la evaluación esa condición de proceso continuo en tanto se reformula y se retroalimenta permanentemente y mantiene coherencia con la propuesta de enseñanza, tal como en los documentos de la DGCyE se reivindica. Las rúbricas están centradas en aquello que el/la Alumnx pudo, sin que en ello aparezcan marcas de la enseñanza, cuestión que vuelve poco probable que se constituyan herramientas para la reflexión didáctica.

Los criterios utilizados por lxs Docentes deben ser conocidos por lxs Estudiantes para que ellxs los reconozcan e incorporen a sus prácticas y para que sean capaces de autoevaluar su propio aprendizaje (Página 15). ¿Cómo se hace, qué se les dice a lxs Alumnxs?

Finalmente, cabe señalar que en el segundo documento de la DGCyE se incluyen, desde la Página 9 a la 21, ejemplos de rúbricas para cada una de las capacidades (pensamiento

crítico, resolución de problemas, aprendizaje autónomo, comunicación y expresión, trabajo colaborativo y ciudadanía democrática) previamente descritas en las páginas anteriores y claramente transversales a los contenidos. Por simplicidad, incluimos solo el caso de la rúbrica que evalúa “pensamiento crítico”.

Nivel Criterios	Inicial (menos de 5)	En progreso (5-6)	Satisfactorio (7-8)	Avanzado (9-10)
Comprensión del problema	Identifica el problema con ayuda.	Identifica partes del problema, sin una visión global. No distingue los elementos de importancia de los secundarios.	Comprende los elementos más significativos del problema y con ayuda identifica el problema en su totalidad.	Identifica y comprende los problemas y explica detalladamente el por qué y cómo son.
Presenta un punto de vista y reconoce otras perspectivas	Presenta con ayuda un punto de vista claro. Presenta dificultades para anticipar objeciones hacia su punto de vista o a considerar otras perspectivas y posiciones.	Presenta un punto de vista con algunas imprecisiones e indecisiones sobre los problemas, situaciones o dilemas planteados. Anticipa objeciones secundarias o considera alternativas sin determinaciones.	Presenta un punto de vista de los problemas o situaciones planteadas y analiza sus debilidades y fortalezas.	Presenta un punto de vista de forma clara y precisa de los problemas o situaciones planteadas. Reconoce objeciones y posiciones de conflicto. Provee respuesta a las objeciones.
Analiza los argumentos presentados	Identifica con ayuda los componentes principales de los argumentos de los problemas o situaciones planteadas. Presenta dificultades para identificar las relaciones lógicas de estos.	Analiza algunos aspectos del problema principal de las situaciones planteadas. Examina de forma parcial los argumentos secundarios y las teorías que los respaldan.	Analiza en forma generalizada los asuntos que trata el argumento principal de los problemas o situaciones planteadas. Examina sencillamente los argumentos secundarios y las teorías que los respaldan y su relación lógica con el argumento principal.	Analiza detalladamente los asuntos que trata el argumento principal sobre los problemas o situaciones planteadas. Examina con detalle los argumentos secundarios y las teorías articuladas al argumento principal.
Otros aspectos a considerar por el equipo docente				

A diferencia de la rúbrica que analizamos anteriormente, los niveles alcanzados por lxs Alumnxs se traducen a notas. Entonces, el/la aprendiz alcanza a localizar información explícita pero tiene menos de 5, mientras que el/la expertx tiene 9 o 10.

Nuevamente el modelo propone criterios y niveles para evaluar a lxs Alumnxs sin considerar el contenido específico al que refieren. Observando la rúbrica encontramos que está incluido el criterio “comprensión del problema”, que a su vez constituye una rúbrica aparte destinada a evaluar esa capacidad, esto resulta confuso para interpretación acerca de cómo evaluar con rúbricas. Por otra parte, ¿habrá que considerar que se aprendió a resolver un problema -en general-, cualquiera sea el campo de conocimiento? Aprender un contenido está fuertemente relacionado con reconocer las situaciones o problemas para las cuales constituye herramienta de resolución y, también, el campo en el cual pierde sentido su utilización.

La descripción del significado que se otorga a cada nivel de logro parece instalar una exigencia para el/la Estudiante, de lo que él/ella debería conseguir hacer, que desconoce las posibilidades de lxs Alumnxs y la complejidad de los procesos de aprendizaje, los presenta como estados estáticos. Mirando la tabla, solo está “en progreso” el que tiene entre 5 y 6.

Finalmente, queremos señalar que advertimos que el modo en que se difunden las rúbricas como herramienta de evaluación, podría derivar en un cierto uso tecnicista en el que se omita la consideración de producciones que se escapan de la clasificación en categorías que se ha realizado con relación a una cierta cuestión.

Acerca de las evaluaciones estandarizadas dentro del proyecto

Es necesario subrayar que entre las ideas implicadas en el documento curricular sobre evaluación y las acciones que la misma Dirección de Cultura y Educación realiza en las Escuelas, hay contradicciones sustantivas que desacreditan los propósitos formativos de los procesos de evaluación que se dice impulsar. Veamos un ejemplo flagrante de ello.

El 24 de abril de 2018 se realizó en todas las Escuelas del proyecto un operativo de evaluación “diagnóstico”, que consistió en que lxs Alumnxs de primer año respondieran una prueba de matemática, prácticas del lenguaje y un cuestionario que relevaba aspectos de la vida de lxs chicxs (nivel de escolaridad de padres y madres, nacionalidad y trabajo, entre otros).

Para convocar a lxs “aplicadorxs” -la misma figura que se usa en los operativos Aprender-circuló por el sistema el siguiente WhatsApp:

En el marco de la Experiencia Pedagógica “Nuevo formato de la Escuela Secundaria”, se ha decidido llevar adelante una evaluación con el objeto de establecer una línea de base que nos permita una vez iniciadas las acciones específicas, conocer los avances y resultados de su implementación y su vinculación con el aprendizaje de lxs Estudiantes.

Señalemos algunos aspectos específicos del procedimiento utilizado por las autoridades en esa oportunidad:

- El “operativo” se impuso “de sorpresa”, fijando una fecha única para todas las Escuelas.
- Lxs Docentes y Directivxs no pudieron acceder a los ítems. Es decir, lxs actorxs de las Escuelas no tuvieron derecho a saber cuáles eran los criterios del Gobierno para fijar un estándar de partida.
- Lxs chicxs tuvieron que responder sin que se les comunicara el sentido de la actividad.

En el mes de noviembre se volvió a tomar la misma evaluación en lengua, matemática y se formularon idénticas preguntas contextuales. Supimos a partir del relevamiento que realizamos que alumnxs Alumnxs recordaban los ítems de la instancia de abril.

Es evidente -como dijimos- una ruptura fundamental entre acciones como la recién descrita y las líneas que orientan el documento de evaluación que se elaboró para las Escuelas de nuevo formato. Retomémoslo. Se cita allí a Graciela Cappelletti y Rebeca Anijovich, dos especialistas que orientaron su producción:

"(...) En la última década se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto de 'evaluación formativa' hacia el de 'evaluación para el aprendizaje' (Dylan William, 2011), que lo complica 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 lxs Docentes y, en especial, para lxs 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. A la hora de valorar los resultados de la acción educativa, 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" (Anijovich y Cappelletti, 2017: 27-28).

Entendemos que la contradicción señalada es clara: mientras el documento plantea la necesidad de evaluar los avances individuales y colectivos, el instrumento que se usa es el de la estandarización. ¿Dónde queda la participación de Alumnxs y Docentes en los procesos de evaluación, tan subrayadas en el discurso? ¿Y la coevaluación y la evaluación entre pares y la autoevaluación? ¿Y la construcción de criterios propios para evaluar los procesos?

Asimismo, en el documento se advierte sobre los riesgos de insistir con los mismos instrumentos debido a que lxs Alumnxs se adaptan a ellos encontrando claves para sortearlos sin necesariamente apelar al conocimiento:

Al diseñar un instrumento de evaluación, es fundamental hacerlo desde la perspectiva del análisis y toma de decisiones que dicho instrumento permite y, por lo tanto, es importante utilizar un repertorio variado de instrumentos que permitan recoger distintos tipos de información acerca de los procesos de aprendizaje para evaluar mejor a lxs Estudiantes. Es conocido que lxs Estudiantes se adaptan rápidamente a un estilo (tipo) de evaluación y de esta manera sus aprendizajes se dirigen hacia las destrezas que les permiten resolver exitosamente las situaciones de evaluación, más que al aprendizaje de los saberes pretendidos (Página 6).

¿Cómo compatibilizar el señalamiento anterior con el hecho de que para establecer un piso común de partida y para evaluar el desarrollo del proyecto, no solo se recurrió al mismo instrumento estandarizado sino que se repitió la misma prueba (que lxs Alumnxs recordaban)? Se desconoce completamente que es imposible de esta manera evaluar los progresos de lxs Estudiantes en sus aprendizajes, ya que la estandarización impide considerar las estrategias que lxs Docentes se dieron en función del punto de partida real de lxs Alumnxs. Por otra parte, sabemos que es reduccionista inferir resultados a través de estos indicadores tan escasos y simultáneamente tan débiles. No podemos dejar de señalar que impedir a Docentes y Directivxs el acceso al instrumento antes y después de aplicarlo, dota al operativo de un carácter punitivo, al mismo tiempo que se declara querer erradicarlo. Señalamos también, con relación a este punto, que la evaluación final se tomó sin haber brindado a las Escuelas participantes información sobre el diagnóstico.

Además del aspecto contradictorio recién subrayado, queremos enfatizar que este análisis es consistente con una posición ya señalada en otros documentos del SUTEBa respecto del escaso valor que tienen las evaluaciones estandarizadas para informar la enseñanza:

"una evaluación reducida a la medición de resultados limita la riqueza y amplitud de todo currículum; lo que no es mensurable, no es evaluable y bajo la presión de obtener resultados, su enseñanza implicaría una acción y un tiempo de trabajo ineficientes. Una evaluación acotada a resultados de aprendizajes, condiciona el trabajo de enseñanza simplificándolo y, por lo tanto, descualificándolo hacia una tarea de entrenamiento en el delimitado campo de las competencias y habilidades que la evaluación va a medir. Una evaluación estandarizada de un repertorio de aprendizajes "universales" uniformiza la Educación y degrada el trabajo de la enseñanza."

La implementación del proyecto en dos Escuelas

Caracterización de las Escuelas con las que trabajamos

La Escuela "A" está situada en un barrio de clase baja. Comparte el edificio con una Escuela Primaria y reparte su matrícula en los tres turnos por falta de espacio. El Equipo de Conducción tiene una posición inclusiva, asume la necesidad de problematizar el conocimiento para lograr que lxs Alumnxs aprendan, ejerce la función de conducción pedagógica de lxs Docentes y logró constituir un grupo de Profesorxs que se viene reuniendo desde hace varios años de manera sistemática, para discutir, analizar y sostener el proyecto educativo de la Escuela.

En los años anteriores a la implementación de este proyecto, por iniciativa del Equipo Directivo, se había creado en esta Escuela un dispositivo para acompañar a lxs Alumnxs que no habían logrado acreditar aprendizajes en algunas asignaturas. El mismo se basaba en interacciones personales entre Profesorxs y Alumnxs, con el propósito de atender específicamente problemas en la comprensión de ciertos contenidos, como así también orientar el estudio. Estas instancias se sostuvieron bajo el supuesto de que en condiciones de mayor proximidad en el intercambio con lxs Estudiantes es posible acceder a sus modos de interpretar los contenidos. Cuando llegamos a la Escuela para realizar esta indagación tuvimos oportunidad de acceder a la documentación que se había generado a raíz de este dispositivo: planillas donde se registraban las reuniones de lxs Profesorxs con lxs Alumnxs, resultados de evaluaciones y análisis generales de la marcha de cada Estudiante. Asimismo, frente a ausencias de lxs chicxs por tiempos prolongados, es usual que alguien de la Escuela se acerque al domicilio del/la Alumnx para averiguar las razones.

Todas estas condiciones generaron un Equipo Docente que revisa permanentemente su propuesta. En ese marco, el proyecto de Escuelas Promotoras es recibido con expectativa y lxs Docentes se disponen a participar de la elaboración de las distintas instancias.

La Escuela "B" está situada en un barrio obrero de clase baja - media baja. Surge como una Escuela Secundaria Básica en un edificio de Escuela Primaria y se conforma como Secundaria en 2016. Se ubica en el segundo cordón del conurbano bonaerense.

La conducción está desde su creación, el Equipo Docente tiene cierta inestabilidad con mucha rotación de Profesorxs. La Escuela tiene 7 secciones.

El Equipo de Conducción y parte del Equipo Docente manifiestan estar preocupados por la no permanencia de lxs Estudiantes en la Escuela y buscan modos de resolver el problema de la repitencia. Este parece ser un eje de trabajo importante para la Dirección de la Escuela. En este sentido, el hecho de que en los documentos iniciales de este proyecto de Escuelas Promotoras se abordara la cuestión de la evaluación de lxs Estudiantes, fue visto como una oportunidad para revisar la problemática y discutirla con el conjunto de lxs Docentes.

El espacio físico de la Escuela es acotado y en el mismo edificio funciona, en los mismos turnos, una Escuela Primaria. Lxs Estudiantes provienen del mismo barrio y otros barrios cercanos. La Escuela articula con dos Primarias de la zona. Además de ser Escuela Promotora, se aplica el Programa Asistiré. Asimismo, la Escuela se ve atravesada por la suma de otros programas provinciales.

A partir de los intercambios sostenidos en estas dos Escuelas, queremos comentar algunos aspectos relativos a los modos de concreción del proyecto en cada institución. De esta manera podremos comprender mejor los problemas que es necesario considerar para la implementación de una propuesta de este tipo, así como estimar su potencia para la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La implementación en cada institución

El funcionamiento del proyecto dependió de condiciones previas que tuvieron las Escuelas

La Escuela "A" venía preocupada por la inclusión de lxs Estudiantes y con proyectos desarrollados en años anteriores para contribuir con lxs Alumnxs que tuvieran dificultad para promover las asignaturas. El Equipo Docente funciona como tal, están habituado a reunirse, a discutir y la Directora brinda materiales, promueve y organiza los intercambios y orienta el accionar de lxs Docentes. Podríamos decir que la misma es una clara referente pedagógica para lxs Docentes.

En la Escuela "B", la Directora también está muy preocupada por la inclusión pero no es acompañada por lxs Profesorxs de la misma manera, algunxs de lxs cuales sostienen actitudes estigmatizantes hacia lxs Alumnxs. En este sentido, la Directora ve el proyecto como una oportunidad de relanzar la discusión sobre la responsabilidad que tienen lxs Docentes con relación a los aprendizajes de lxs Estudiantes y repensar con ellxs estrategias para lograrlo.

En la Escuela "A", la Directora logró organizar el espacio de reuniones, que se cumplieron sistemáticamente a lo largo del año. Un tema central de discusión en estos espacios fue el proceso de aprendizaje de lxs Alumnxs y la planificación de acciones conjuntas para ayudar a sostener a aquellxs que presentaban dificultades. En esas reuniones quedaba de manifiesto el conocimiento que todxs lxs Profesorxs tenían de cada uno de lxs Alumnxs.

En la Escuela "B", la implementación fue paulatina y estuvo condicionada por las dificultades de gestión de la DG CyE que demoraron la efectivización de las designaciones. La demora en las designaciones y en los cobros afectó de manera despareja la implementación en las diferentes Escuelas, así como a los distintos componentes del proyecto (designación del/la PAT, reuniones entre Docentes, etc.). Resulta significativo señalar que toda la implementación estuvo condicionada por la no resolución del conflicto docente durante todo el año. Al respecto, una Docente se preguntaba: "¿Cómo podemos pensar en saberes coordinados con el conflicto y el problema de las condiciones laborales?"

La implementación del cargo Profesor/a Acompañante de Trayectorias (PAT)

El cargo de Profesor/a Acompañante de Trayectorias es nuevo. Sus funciones, en principio, serían auspiciosas de cara al objetivo de acompañar las trayectorias de lxs Estudiantes, pero para el cual no se ha brindado la suficiente formación. Asimismo, la asignación de módulos es totalmente precaria en tanto no se estabiliza el cargo para el/la Docente ni se asegura su institucionalidad efectiva.

En las Escuelas estudiadas, lxs PAT comenzaron a cobrar su salario con un significativo retraso a pesar de que sus funciones comenzaron en febrero. En ese mes tuvieron una jornada de capacitación en La Plata. Luego fueron convocadxs en otra oportunidad, junto al/la Directivx de la Escuela, por lo que se sobreentiende que no hubo un trayecto formativo adecuado a un nuevo puesto de trabajo docente.

Las horas otorgadas al/la PAT suponen una asignación horaria para trabajar con lxs Alumnxs cuestiones relativas a las trayectorias individuales, con lo que la tarea de estx Docente se sostiene por fuera de lo grupal. Subyace a esta modalidad una concepción -presente de manera sistemática en todas las propuestas de esta gestión educativa- que considera a los sujetos solo en su individualidad y desconoce la potencia de los grupos de pares para fortalecer las trayectorias personales e intervenir en las posibilidades de aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que, frente a esta situación, algunxs PAT que cuentan con horas de clase en los mismos cursos donde ejercen esta función destinan parte de las

mismas -por decisión propia- al trabajo grupal. Mucho más complejo es para lxs PAT que no son Profesorxs de los mismos cursos, ya que deben conocer a lxs Estudiantes sin tener tiempo de trabajo semanal con los grupos, lo que dificulta su acompañamiento y por supuesto demora en constituirse en referente para lxs Estudiantes.

A este inconveniente para el conocimiento mutuo entre el/la PAT y lxs Estudiantes, se agrega que si no tiene horas de clase en el curso, no cobra las dos horas institucionales asignadas para participar en las reuniones semanales. Por ende, esta es una condición a pérdida, o del bolsillo del/la Docente que incrementa su carga horaria en dos horas no remuneradas al participar de esas reuniones de igual forma, o de reducción de la carga horaria de trabajo con lxs Estudiantes para destinar dos de sus cuatro horas a reunirse con sus colegas.

El/la PAT se fue constituyendo en las Escuelas que visitamos en referente consultado por Docentes, familias y Directivxs respecto de la trayectoria de lxs Estudiantes a la vez que intervenía en situaciones grupales. De esta manera, el puesto de trabajo del/la PAT es altamente exigido, debido a la gran cantidad de cuestiones que debe atender, a la vez que está subdotado de recursos.

La semana de recibimiento y la articulación entre Niveles

Como ya señalamos en la parte general, este componente del proyecto se explica en el documento “Semana de recibimiento. Propuesta pedagógica para primer año”, que básicamente comprende diversas actividades para el trabajo con los grupos de Alumnxs de sexto grado y primer año. Un antecedente de la “Semana de recibimiento” es el documento “Articulación entre la Escuela Primaria y la Secundaria: acompañando las trayectorias”.

Esta instancia es novedosa, más allá de que algunas Escuelas tenían proyectos parecidos para primer año. Entendemos que la articulación entre Niveles es una necesidad para la integración de lxs nuevxs Estudiantes. En particular asignar un período específico para que lxs Alumnxs se conozcan entre ellxs y con lxs Docentes, para que tengan una primera comprensión del funcionamiento de la institución y de sus normas, es en sí mismo una condición favorable para este tránsito que suele ser complejo.

Sin embargo, señalamos la ausencia de un componente tan fundamental como complejo: el vínculo de lxs Estudiantes con situaciones que los pongan en contacto con modos de conocer que probablemente impliquen rupturas con las prácticas habituales de la Escuela Primaria. Efectivamente, la gran mayoría de las sugerencias que se incluyen en los materiales que llegaron a las Escuelas, las situaciones propuestas están pensadas en torno a cuestiones de convivencia y de funcionamiento grupal, solo unas pocas hacen referencia a temas relacionados con la enseñanza. A pesar de esta carencia, la iniciativa fue bien recibida por lxs Profesorxs en la medida que constituyó una respuesta a una demanda muchas veces identificada en las Escuelas.

Es claro para nosotrxs que elaborar situaciones que tomen como eje la cuestión del conocimiento en el marco de la articulación hubiera requerido un tiempo importante de preparación, como así también la exploración de su funcionamiento en las aulas.

En este sentido, pensamos que tal vez hubiera sido oportuno favorecer la interacción de lxs ingresantes con distintos grupos de Estudiantes y Docentes para abordar específicamente la cuestión del estudio.

Un comentario especial merece a nuestro juicio la propuesta del “Registro único del/la Estudiante como instrumento de seguimiento y acompañamiento de la trayectoria educativa”. Comprendemos que puede existir la necesidad de “registrar” situaciones significativas de las trayectorias escolares, aunque sabemos también que se corre el riesgo de la estigmatización

y clasificación de lxs Estudiantes, provocando en muchas ocasiones la construcción de estereotipos o destinos prefijados que, más que acompañar la trayectoria, la determinan, y que en ocasiones se tiende a convertir una situación particular o un estado momentáneo del sujeto en característica identitaria con escasas posibilidades de transformación.

El proyecto de articulación compromete instituciones diferentes con sus propias dinámicas y características. Por este hecho requiere de condiciones generadas por las políticas educativas para organizarlo y darle existencia. Lograr que Maestrxs y Profesorxs de Escuelas cercanas se encuentren para planificar de manera conjunta un trabajo interinstitucional no puede quedar librado a la simple voluntad de lxs participantes. Por eso, una vez más, el proyecto de articulación pone de manifiesto una intención que no tiene su correlato en las condiciones de implementación. Cuando se da la circunstancia de que Primaria y Secundaria comparten el edificio y la matrícula, como ocurre en uno de los casos analizados, se favorece el encuentro entre los Niveles. Sin embargo, cuando lxs ingresantes provienen de diferentes instituciones, no resulta sencillo decidir con cuál Primaria articular.

Señalemos finalmente que en la implementación del 2018, los materiales para trabajar en la “Semana de recibimiento” llegaron una vez comenzadas las clases y el/la PAT, quien debía coordinar y llevar adelante esta tarea, en muchos casos no había sido nombradx al inicio del ciclo lectivo.

La recepción de las rúbricas y de la evaluación colegiada en las Escuelas

En la medida en que no hubo una discusión conceptual en torno a las rúbricas, las mismas fueron asimiladas, como no podría haber sido de otra manera, a los criterios de evaluación que lxs Docentes venían poniendo en juego en sus prácticas. Así lo manifiesta una Inspectora a quien entrevistamos para recoger su perspectiva respecto de este proyecto: un cambio sustantivo en la concepción de evaluación es el resultado de una construcción de largo plazo en la que necesariamente está presente el debate, la implementación de propuestas con carácter exploratorio, el análisis de su funcionamiento y la realización de síntesis que recojan la dialéctica entre prácticas y conceptualización. Reafirmamos esta idea con el aporte de Justa Ezpeleta.

“Se ha estudiado que la apropiación de nuevas concepciones, esto es, el cambio en las formas de pensar, junto con la construcción de nuevas prácticas, es un proceso difícil, fragmentado, lento, posible a partir de la aceptación de algunas nociones que “hacen sentido” o de “propuestas prácticas” que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan y que no siempre están precedidas de una clara comprensión conceptual. Es común que coexistan con otras en uso, movidas por lógicas distintas. De ahí que la credibilidad de las propuestas para lxs Maestrxs constituya un elemento crucial para pensar en el inicio de un lento camino de pruebas y búsquedas.”

Justa Ezpeleta (2004).

En términos generales, interpretamos que lxs Profesorxs entendieron la evaluación colegiada más como procedimiento a seguir que como un cambio en la concepción de evaluación. Sin embargo, no dejamos de valorar que una modificación en el procedimiento, mediante el cual se establece la calificación como resultado de una conversación entre varixs Profesorxs, contribuye a una reelaboración. Señalemos de todos modos que lxs Docentes continuaron centradxs en los logros alcanzados por lxs Estudiantes en cada materia y no tenemos noticias de una reelaboración compartida de criterios para acreditar a lxs Estudiantes. Este sería otro caso más de lo que Justa Ezpeleta nombra como “simulación”.

Señalemos que los documentos que envió la DGCyE a las Escuelas, subrayan que la evaluación colegiada, de alguna manera, enmarca las decisiones que se toman para cada asignatura. En la práctica, en una de las Escuelas estudiadas, sucedió exactamente lo contrario: prevaleció la mirada de lxs Docentes sobre el desempeño de lxs Alumnxs en cada

una de las materias para definir la nota “colegiada”. No pareciera que la participación de lxs Estudiantes en un proyecto compartido con otrxs Profesorxs les vaya a decir algo de sus Alumnxs, diferente de la idea que se construyeron interactuando con ellxs en su materia. La situación es conflictiva para lxs Profesorxs, genera enojo en quien pensaba poner una nota muy baja a ciertx Alumnx y se confronta con la mirada de otrxs Profesorxs que ponderan una calificación mucho más alta.

Por otro lado, en tanto no hubo directivas respecto de cómo compartir con lxs Estudiantes y sus familias los cambios en la evaluación, no se lxs convoca, a pesar de las declaraciones en contrario, a participar activamente en el proyecto en el que se lxs involucra.

Sabemos que la evaluación compromete las convicciones más íntimas de todx Docente, desconocer esto es subestimar su participación en la construcción del proyecto y ubicarlx, nuevamente, en un lugar de aplicador/a.

La implementación de saberes coordinados

La iniciativa de proponer proyectos que comprometen la participación de diferentes disciplinas dio lugar a propuestas muy diversas. Como hemos señalado, la historia de cada Escuela, el apoyo de lxs Directivxs, el compromiso y la valoración de lxs Docentes, la posibilidad de haber concretado las condiciones para la reunión semanal de todxs lxs Profesorxs, fueron aspectos que intervinieron de manera sustancial en las propuestas que se hicieron.

Los materiales provistos por la DGCyE consistieron en propuestas en las que era difícil comprender cómo se coordinaban los saberes supuestamente implicados en cada proyecto. Tampoco se hacían consideraciones sobre los aprendizajes esperados, sobre las ventajas de los proyectos respecto del tradicional enfoque disciplinar, sobre la complejidad inherente a la interdisciplina ni sobre la necesidad de observar en las aulas cómo eran recibidos por lxs Estudiantes, así como el trabajo intelectual que promovían. La lectura de los documentos transmite la impresión de que “solo se trata” de reproducir fácilmente los ejemplos, como si estuvieran desprovistos de toda dificultad.

En este marco, en la Escuela “A” se optó por definir un proyecto por trimestre, con la participación de todxs lxs Profesorxs y un producto común; en tanto que en la Escuela “B” la coordinación se produjo entre pares de Profesorxs.

En el primer caso, lxs Docentes optaron en un inicio por seguir las recomendaciones de los documentos de la DGCyE, pero luego generaron proyectos propios, organizados alrededor de cuestiones que consideraron de interés para lxs Alumnxs y que llevaron adelante con gran entusiasmo. Todxs lxs Profesorxs remarcan el papel fundamental de orientación y sostén que cumplió el Equipo Directivo para la realización satisfactoria de los proyectos. Entre las funciones que señalan destacan: aportes de materiales y bibliografía, colaboración en la planificación, ayudas para articular el trabajo entre Profesorxs, trabajo en las aulas con lxs Alumnxs, recursos para la realización de los productos (maquetas, videos, exposiciones). Se generó, de esta manera, un clima institucional que comprometió tanto a Alumnxs como a Docentes.

Cabe destacar que la necesidad de realizar un proyecto en común llevó a algunxs Profesorxs a enseñar contenidos que no formaban usualmente parte de su programación y que incluso no valoraban. El haberlxs movilizado en el contexto de una realización colectiva, les permitió reconocerles un sentido instrumental y formativo, nuevo para ellxs. Podemos decir que el pensar colectivamente un proyecto, discutirlo, concebir qué aporte hacer desde cada una de las asignaturas, realizar una producción final colectiva, constituyeron condiciones que contribuyeron a que cada Profesor/a revise su tradicional programa de enseñanza. Entendemos que el solo hecho de organizar un tramo de trabajo que no responde a la lógica propuesta por el programa establecido, abre a la posibilidad de revisar y reorganizar los

contenidos de enseñanza.

Asimismo, el marco recién descripto, sumado a la preocupación constante de este grupo de Profesorxs por lxs Alumnxs, que de distintas maneras mostraban ajenidad con relación a las propuestas, contribuyó a modificar el involucramiento de muchxs de estxs Estudiantes. Sin duda, este logro aportó satisfacción en el Equipo Docente.

En la Escuela “B”, lxs Profesorxs no llegaban a apreciar las ventajas de los saberes coordinados respecto de las prácticas que se venían realizando, con lo cual se mostraron poco entusiasmadx con esta propuesta. De hecho, todo ocurrió como si cada Profesor/a, desde su propia disciplina, se hubiera puesto a pensar cómo aportar a un tema en común con otrx Docente. En la práctica, el desarrollo de los temas elegidos tuvo lugar sin que en las reuniones de Profesorxs fuera tomado como uno de los ejes centrales. Más bien la coordinación se restringió a las parejas de Profesorxs involucradxs. En estas condiciones no se abrieron posibilidades de revisar la habitual programación ni tampoco de generar propuestas que provocaran modificaciones en los posicionamientos de lxs Alumnxs.

Es claro que la implementación de este componente de “saberes coordinados” dependió -tal vez más que en otros- de condiciones previas vinculadas a la integración del Equipo Docente, a la conducción pedagógica de lxs Directivxs y a la disposición a buscar una enseñanza que logre involucrar a lxs Alumnxs en una tarea intelectual fecunda.

Conclusiones

Señalamos, en primer lugar, que es difícil pensar en un proyecto de modificación de la Escuela Secundaria que sea sustentable, en un contexto de ajuste y en el que, además, se han desguazado las políticas socioeducativas que ayudaban a tantxs jóvenes a sostener su escolaridad.

Si consideramos, por ejemplo, las dos horas de trabajo extra clase propuestas para lxs Docentes, reparamos en que fueron, desde el inicio, escasas para la magnitud de la tarea planteada: revisar la enseñanza en cada una de las disciplinas, elaborar proyectos en los que se coordinara el trabajo de distintxs Profesorxs y formular criterios compartidos de evaluación. El proyecto priorizó los saberes coordinados y eso se produjo en desmedro de una problematización del trabajo en cada una de las asignaturas curriculares. Las modificaciones relevantes en las prácticas escolares alcanzadas en algunos casos debemos atribuir las al trabajo voluntario y comprometido de los Equipos Docentes y Directivxs.

La implementación del proyecto -lo fuimos planteando a lo largo de este informe- estuvo muy atravesada por las condiciones institucionales con las que contaba cada Escuela. Esto es inevitablemente así en cualquier caso; sin embargo, lo que nos interesa subrayar es que la propuesta no tuvo capacidad de modificar aquellos núcleos duros que caracterizan la histórica matriz de la Escuela Secundaria. En el caso de las Escuelas que venían planteándose la modificación de su proyecto en pos de una propuesta más inclusiva y más rica, las horas aportadas para la realización de reuniones entre Profesorxs, así como la figura del/la Profesor/a acompañante fueron medidas en línea con aquello que ya estaba lanzado. Como tantas veces se ha señalado, un cambio profundo no puede ser sostenido solo a través de documentos que se lanzan sobre el filo del comienzo de las clases y que dejan en los actores que deben llevarlo a cabo, una sensación de improvisación que genera incertidumbre y malestar.

La formulación del proyecto no fue acompañada por las hipótesis que lo fundamentaban. Esto generó un vacío en cuanto a la posibilidad de evaluar su marcha en función de dichas hipótesis y de promover en las Escuelas la elaboración de criterios propios ajustados a cada realidad institucional. La ausencia de herramientas de monitoreo y seguimiento y de los posibles resultados de ese proceso, desembocaron en una reiteración sin modificaciones pedagógicas,

pero con ajuste presupuestario, para el segundo año de implementación (2019).

Algunos aspectos complejos -a la vez que imprescindibles para una reformulación de la Escuela Secundaria-, como la relación entre aproximaciones disciplinares y abordajes interdisciplinarios, no fueron problematizados, al tiempo que se transmitió la idea de que a través de una propuesta como “saberes coordinados” se resolvía dicha complejidad. Entendemos que -sea por desprecio o por desconocimiento- el análisis epistemológico, necesario para esclarecer las relaciones mencionadas, estuvo completamente ausente. Asimismo, se ignora la gran cantidad de variables implicadas en la práctica docente que reclaman un acompañamiento a través de dispositivos específicos.

Este proyecto tiene propuestas de diferente orden, algunas de las cuales parecen marcar una perspectiva hacia la que sería interesante dirigirse siempre que se consideraran sus condiciones de viabilidad. Otras, como la evaluación a través de rúbricas, parecen reducir la tarea de enseñanza a una cuestión técnica, en la que se omite y se oculta la presencia de componentes ideológicos y políticos que necesariamente deben ponerse en discusión para encarar un proceso de transformación. Al no haber acompañado el proyecto con un diálogo entre las necesidades y avances de cada Escuela y los propósitos generales, al no haber previsto dispositivos de formación, al reducir la propuesta a una cuestión técnica ocultando sus sentidos políticos e ideológicos, al ignorar la exigencia implicada en la implementación de los diferentes aspectos, los Docentes quedaron ubicados en un lugar de aplicadores con la consiguiente falta de autonomía, condición imprescindible para transformar la Escuela.

Documentos consultados

DGCyE:

Resolución N° 748/18 y Anexos.

Resolución N° 5222/18.

DGCyE - Dirección de Educación Secundaria:

Documentos de actualización curricular:

Semana de Recibimiento.

El/la Profesor/a Acompañante de Trayectorias en el Ciclo Básico.

Saberes coordinados y aprendizaje basado en proyectos: hacia una enseñanza compartida para lograr aprendizajes integrados.

La evaluación y la acreditación en la Escuela Secundaria. Parte 1. La propuesta de evaluación en el nuevo formato de la Escuela Secundaria.

La evaluación y la acreditación en la Escuela Secundaria. Parte 2. La propuesta de evaluación colegiada: las rúbricas.

La evaluación y la acreditación en la Escuela Secundaria. Parte 3. La propuesta de acreditación y promoción de aprendizajes.

Ministerio de Educación y Deportes. Marco nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades.

Consejo Federal de Educación

Resolución N° 93/09

Resolución N° 285/18

Referencias

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2016). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Educación, E. d. (2016). Evaluaciones estandarizadas neoliberales. Consideraciones en torno al operativo Aprender 2016. Materiales para el debate, 1-12.

Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(21), 403-424.