

Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez

COHERENCIA CONCEPTUAL DEL DISCURSO PEDAGÓGICO EN LAS
POLÍTICAS EDUCATIVAS

Joaquín Mateauda Yelichiche

4°C

Profesora: Mercedes López Fraquelli

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

Montevideo 2016

Tema

Coherencia conceptual del discurso pedagógico en las políticas
educativas.

Justificación

La elección del tema para desarrollar en este trabajo deviene de diversos factores.

En primera instancia, uno de los factores que inciden en el desarrollo de la temática elegida, está intrínsecamente relacionado con la observación de ciertas prácticas educativas instauradas en los últimos años como consecuencia de las políticas educativas. Tales ejemplos son las pruebas estandarizadas nacionales llevadas a cabo por SEA (Sistema de Evaluación de Aprendizajes), así como las internacionales (PISA, SERCE, TERCE).

En otros términos, a nivel nacional y como producto de una supuesta crisis educativa, cuya premisa fundamental es la falta de resultados positivos, se crea un “documento base de análisis curricular”, que tiene como principal objetivo, homogeneizar un determinado conjunto de contenidos para las clases de tercer y sexto año de todo el país.

Asimismo, y como producto de una evaluación realizada en el Área de conocimiento de Lengua, se genera un Cuaderno de Lectura y Escritura para alumnos de primero a tercer año. Estos cuadernos presentan una carta de la presidente del CEIP, cuyo texto será analizado más adelante.

Finalmente, pero no menos importante, existen una gran cantidad de acuerdos y convenios firmados por Uruguay, que adhieren a este a las declaraciones de políticas educativas planteadas por organismos internacionales tales como UNESCO, OCDE, BM entre otros.

Estos aspectos planteados anteriormente en conjunto con diversos discursos realizados por diferentes autoridades de gobierno y el programa en educación del partido de gobierno¹; generan confusión en el discurso pedagógico de las políticas educativas que se están llevando a cabo, de las

¹ Si bien el programa del partido de gobierno no es una política educativa por definición, es una intención explícita de lo que se pretende hacer en diferentes áreas, en este caso de educación.

que ya fueron instrumentadas (como el Programa de Educación Inicial y Primaria) y de las que se instrumentará en los próximos años. Dicha confusión radica, esencialmente, en el pensamiento pedagógico que las sustenta. A modo de ejemplo, en el Programa de Educación Inicial y Primaria, la concepción pedagógica que lo sustenta es la crítica. Por otro lado, existen políticas educativas tales como las pruebas estandarizadas, que no responden a la misma concepción pedagógica. Aquí la contradicción, se dilucida en cuanto se define y compare: qué ideal de hombre se pretende formar, cómo se concibe al docente, qué concepción de alumno y cuál es el concepto de educación que cada paradigma establece.

Se considera de suma relevancia dilucidar teóricamente esta confusión, ya que, la instrumentación de las políticas educativas determina directamente la función profesional del docente y por tanto las prácticas educativas diarias. Asimismo, la explicitación de la contradicción de dos paradigmas educativos antagónicos como el Crítico y el Tecnista permite al docente actuar con una mayor capacidad de reflexión frente a sus prácticas educativas.

En función de lo expresado anteriormente y para desarrollar un mejor análisis del tema planteado, se opta por tomar como unidad de análisis² la evaluación vinculada a los modelos pedagógicos. Se analizará las pruebas estandarizadas que se llevan a cabo en Educación Primaria y su comparación con el pensamiento pedagógico que sustenta el Programa de Educación Inicial y Primaria.

Es por todos estos aspectos y relaciones políticas que se considera de gran relevancia reflexionar sobre este tema. Por último, es necesario citar a Freire ya que explicita ideológica y pedagógicamente el pensar que subyace en el enfoque de análisis de este trabajo “No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende que no sea praxis” (1970).

² Entendiendo a la unidad de análisis como objeto de reflexión para este trabajo.

Fundamentación

Reflexionar acerca de la importancia de la existencia de una coherencia pedagógica en el discurso y el hecho de las políticas educativas, representa una gran relevancia para el conjunto de la formación docente, en tanto, el análisis pedagógico de las políticas educativas amplía la mirada sobre las prácticas diarias.

Esta relevancia, se debe a que como futuros profesionales de la educación, tenemos el deber de analizar el marco teórico que nos condiciona. Dilucidar contradicciones pedagógicas en las políticas educativas fomenta la construcción de un docente crítico y reflexivo, puesto que, el análisis exhaustivo de estas nos permite evidenciar componentes ideológicos; es necesario aclarar que no podemos deslindar a la educación de la ideología puesto que la educación “es política y está siempre sostenida por una opción ética”³ y por tanto está inundada de aspectos ideológicos. No se debe olvidar que la lucha ideológica determina la transmisión de ciertos valores culturales por sobre otros. Producto de esto, se genera una lucha por la hegemonía y la dominación cultural que nos afecta directamente, tanto en nuestras prácticas diarias, como en nuestra reflexión pedagógica.

Asimismo, el análisis pedagógico de esta temática, nos posibilita saber: qué sujeto se pretende formar y por tanto cuál es el ideal de hombre que se busca, así como también cuál es la función de la escuela y la sociedad, y cuál es rol que le corresponde al docente.

Como se expresó a lo largo de la justificación, las políticas educativas condicionan las prácticas educativas diarias, ya que por definición su función es regular, asegurar y definir procesos educativos, Cullen expresa que “una política educativa tiene que tomar decisiones sobre los modos de definir, asegurar, ejecutar y controlar los procesos educativos”. Es desde este marco que construye entonces la labor docente.

³ REBELLATO, J. L.; UBILLA, P Democracia, Ciudadanía y Poder. Ed. Nordan, Montevideo (1999)p. 163

Referir al término coherencia puede generar cierta controversia al momento del análisis. Por este motivo, entiendo necesario definir, a grandes rasgos, a la coherencia como la relación lógica entre elementos en los cuales no se genera contradicción.⁴ Sin previo análisis de las políticas educativas, podría pensarse que todas las políticas educativas deberían estar alineadas y no debería existir contradicción alguna, ni en lo ideológico, ni en lo pedagógico ni en lo filosófico ya que, los fines y las definiciones educativas son las mismas dentro de un mismo gobierno. A su vez, es posible afirmar que partiendo de un marco de referencia que tenga coherencia conceptual, no deberían existir dificultades a la hora de llevar a cabo nuestra práctica educativa.

Sin embargo y en función de lo expresado en párrafos anteriores, a lo largo de este análisis pedagógico se pretenderá buscar una posible incoherencia conceptual de las políticas educativas, a través del análisis de las concepciones pedagógicas de las evaluaciones estandarizadas llevadas a cabo por el estado, estableciendo una comparación con la concepción pedagógica del Programa de Educación Inicial y Primaria.

Partiendo entonces de que existe una incoherencia y esto implicaría una contradicción en los elementos, pedagógicos e ideológicos en este caso, considero que genera dificultades a la hora de establecer una práctica educativa coherente con un marco teórico conceptual de referencia como el Programa de Educación Inicial y Primaria. Cabe destacar que el currículo vigente es legitimado no solo por el Estado sino por el conjunto de los docentes.

En contraposición, las evaluaciones estandarizadas llevadas a cabo por el gobierno a través de la plataforma digital SEA (Sistema de Evaluación de Aprendizajes), responde a una concepción pedagógica muy distinta a la expresada en el Programa. Si bien en el discurso aparentan responder a una pedagogía crítica, la estructuración, elaboración y fines de estas son completamente distintos a dicho pensar.

⁴ Este concepto será profundizado en el marco teórico.

A partir de lo expuesto, es posible expresar que existe una lucha constante por la hegemonía ideológica y cultural, aspecto que se ve reflejado en nuestro sistema educativo, a través de la elaboración de políticas educativas, que demuestran incoherencia entre sí y que por lo tanto dificultan el quehacer docente y nuestra praxis diaria. Sobre todo porque las políticas que están en relación con la evaluación de aprendizajes de forma estandarizada, se institucionalizaron sin previa inclusión de los colectivos docente en la discusión no solo pedagógica sino también de elaboración.

En síntesis, considero que debemos cuestionarnos y exigir una coherencia conceptual no solo en el discurso de las políticas sino en cómo se llevan a cabo. Porque no debemos de olvidar que “se necesita cambiar más las estructuras organizativas del sistema, se deben idear y construir formas alternativas de transformación consciente hacia el cambio social”⁵

A raíz de esto surgen algunas interrogantes para guiar la reflexión y poder profundizar sobre algunos de los aspectos mencionados. Estas interrogantes son:

- ¿ Existe incoherencia pedagógica entre las evaluaciones estandarizadas y el PEIP⁶ ?
 - ¿ qué prácticas de evaluación son coherentes con el Programa de Educación Inicial y Primaria y por tanto con una perspectiva crítica de la Educación?.
- ¿Influye en las prácticas educativas diarias las distintas concepciones de evaluación?

Palabras clave

Coherencia- políticas educativas- evaluación-praxis

Marco teórico

⁵ Programa de Educación Inicial y Primaria

⁶ Programa de Educación Inicial y Primaria

A lo largo de este marco conceptual (o teórico) se pretende dar los fundamentos que permitan posteriormente hacer una análisis pedagógico exhaustivo y sustancioso.

Es necesario en primera instancia realizar un marco teórico donde se evidencia la postura desde donde se producirá el análisis pedagógico , es decir, explicitar el paradigma que sustenta y que subyace todos los conceptos que aquí se desarrollarán. Esto permitirá a quién lee y analiza tener una visión más precisa y contextualizada sobre la temática abordada.

Referir a las teóricas críticas de la Educación es imposible sin mencionar a la escuela de Frankfurt y a sus teóricos, puesto que se da una un gran quiebre en la concepción de educación, de sociedad y de sujeto. Este movimiento de teóricos ha servido como punto de partida para el desarrollo de las teorías que son el sustento de este trabajo, tanto Freire como Giroux, sustentan sus trabajos a partir de lo desarrollado por los teóricos de la Escuela de Frankfurt. A grandes rasgos, la escuela de Frankfurt “desenmascara” (metafóricamente) la reproducción social y cultural llevada a cabo por los sistemas educativos “ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social ”(Giroux, 1992). Otro aspecto de gran relevancia que rompe con la concepción del momento en que se produce es el cambio que se da en el concepto de Educación, entendían que esta es política y no neutral como se la consideraba, Giroux refiriendo a los aportes de Marcuse, expresaba que “cualquier forma viable de acción política debe empezar con una noción de educación política en la que un nuevo lenguaje, relaciones sociales cualitativamente diferentes y un nuevo conjunto de valores, tendrían que operar con el propósito de crear un nuevo ambiente”. Todos estos conceptos fueron la base para la posterior formulación de teorías críticas, tanto para las reproductivistas, quienes consideran que el cambio y la transformación social no es posible sin un cambio en la estructura (en términos Marxistas), como para los teóricos críticos de la liberación quienes consideran que la educación es la que puede permitir la emancipación de los sujetos y las transformaciones sociales.

Si bien los conceptos mencionados anteriormente rompen con una determinada forma de pensar, de carácter “positivista”(Giroux 1992), Giroux expresa que es necesario redefinir algunos conceptos para evitar caer en el mero análisis y poder trascender la descripción ya que “ la teoría crítica necesita ser reformulada para dar oportunidad tanto de criticar como de elaborar sus ideas”.

Dentro de las teorías críticas, situamos a la pedagogía crítica siendo Freire uno de los más grande exponentes de esta teoría en Latinoamericana, cabe destacar además que en el Programa de Educación Nacional y Primaria se explicita la adhesión a esta teoría.

Freire es uno de los representantes de los teóricos críticos no reproductivistas, es decir, considera que la educación es una posibilitadora del cambio social, de la transformación. Esta concepción pedagógica entiende a la educación como una praxis liberadora, esto significa comprender en primera instancia que , la educación es un acto político, es decir, los sujetos son capaces de salir de su “ignorancia- inconsciencia y conquistar las condiciones para intervenir en la realidad”(PEIP 2008). Esto significa que para trascender las lógicas de dominación y las “estructuras organizativas del sistema” (PEIP 2008), se necesita formar sujetos conscientes, capaces de transformar e ir, hacia el cambio social.

Para posibilitar el acercamiento a ese cambio social y poder transformar la sociedad, las estructuras organizativas y las lógicas de dominación es necesario entender que la Educación es una praxis. Si bien el término praxis corresponde a Marx, se toma para este trabajo la concepción freiriana. Paulo Freire expresa que la praxis representa la unión “inquebrantable entre acción y reflexión”, esto significa según el autor, el acercamiento a una práctica de libertad. La praxis debe entenderse como unión inquebrantable desde una perspectiva dialéctica:

el razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los proceso sociales y educativos, mostrando cómo los dualismos limitan nuestra comprensión; segundo, mostrando cómo las oposiciones planteadas en los dualismos nos

llevan a contradicciones; tercero, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas opuestas dualista mente opuestas interactúan, y cuarto mostrando cómo los proceso dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar.⁷

No es posible concebir a una sin la otra.

A lo largo de este ensayo, se tomará el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) como fundamento para el análisis y la comparación con políticas educativas referidas a la evaluación. Esto tiene sentido porque, el currículum actual, es la síntesis de un arduo trabajo, multidisciplinario e interdisciplinario. Es necesario destacar el importante papel que adoptaron los docentes para la elaboración del mismo. Esto rompe con las lógicas de construcción de los currículos anteriores y por tanto con una concepción pedagógica, los últimos programas utilizados en las escuelas por los Maestros, fue elaborado por técnicos quienes definían los fines de las educación, qué enseñar e incluso hasta en qué tiempo y de qué forma hacerlo. El Programa del 2008 es elaborado por maestros, profesores, psicólogos y otros profesionales técnicos que formaron parte del proceso. Asimismo, el currículum es una fuente teórica a la cual recurrir puesto que define y posiciona la concepción pedagógica (didáctica incluida, recordando que la reflexión didáctica es parte de la reflexión pedagógica) que por consenso se considera es la más adecuada para el ideal de hombre que se pretende formar.

Esta manera de concebir el currículum como construcción colectiva y donde los docentes adquieren un rol profesional importante es el resultado de un proceso histórico- pedagógico, que ha ido cambiando hasta llegar a la concepción actual; donde el docente es constructor de las políticas educativas, piensa y reflexiona sobre estas, deja de ser un mero ejecutor de políticas educativas.

⁷ Kemmis,S. El currículum: más allá de la reproducción. Ed. Morata. S.L., Madrid (1993) pp 82-85.

Para comprender mejor cómo se llega a la concepción pedagógica actual es conveniente hacer un recorrido histórico sobre las corrientes pedagógicas que se dieron en el sistema educativo uruguayo, desde principio de siglo XX a nuestros días. Aspectos que serán de gran ayuda para el análisis posterior, ya que en la comparación y en la búsqueda de la coherencia conceptual en el discurso pedagógico de las políticas educativas, se nutre de conceptos que se formulan a lo largo de las diferentes concepciones pedagógicas del Siglo XX.

A lo largo de la primera mitad del siglo XX se dieron cambios a nivel educativo, que son el fundamento del gran prestigio y reconocimiento de la educación uruguaya, en Latinoamérica y el mundo. Estos cambios fueron producto del proceso de la profesionalización del magisterio uruguayo. Asimismo, debe resaltarse que esta realidad cambiante es consecuencia de un modelo de estado, que acompañó estos cambios.

A principios del siglo XX la educación uruguaya, se mantenía bajo la corriente pedagógica tradicional, cuyo fin era el de formar ciudadanos, es decir preparar a la población para el ejercicio democrático, el Estado de ese entonces es denominado democratizador. Una vez instaurada esa homogeneización cultural y moral, y que puede decirse que la población había sido preparada para esa vida democráticamente activa, la realidad comienza a cambiar.

Ahora el Estado, tiene otro papel y es desde lo económico; lograr la industrialización, y para esto necesita gente especializada en diferentes áreas.

La educación adquiere un papel fundamental, tanto como factor de movilidad social, así como también en la formación del ideal de hombre del momento, el hombre culto.

En el marco de un Estado benefactor que entendía a la Educación como un gasto de consumo, es decir, una inversión, es que se da el furor de la Educación uruguaya. La formación de maestros adquirió un rol fundamental, el docente ya no era un simple representante del Estado cuya función era el de moralizar, homogeneizar, y contribuir a la instauración del sistema político moderno. El maestro se convierte en un líder pedagógico, en un profesional. Esto no es menor ya que es en esta mitad del siglo XX que se generan los proyectos pedagógicos más importantes de nuestro país. Entre ellos

encontramos las misiones Socio-pedagógica llevadas a cabo por Julio Castro, El Núcleo Escolar Experimental de la Mina de Miguel Soler, las Escuelas Granja de Agustín Ferreyro, la experiencia de Villa García realizada por el maestro Matonte, entre tantas otras experiencias pedagógicas, de gran porte innovador y que fueron revolucionarias para la región y para la época.

El plantel de profesionales de la época confluyó en una de las obras más significativas para la historia educativa del país, el Programa para Escuelas Rurales de 1949. Allí queda fielmente expresado el pensamiento pedagógico de maestros que son referentes hasta nuestros días. El Programa para Escuelas Rurales surge en respuesta a las condiciones nefastas de vida que había en las zonas rurales; basado en la corriente pedagógica escolanovista, representa un cambio de concepto de Educación, Educando, Educador y de Escuela. A grandes rasgos se pasan de una escuela que deposita conocimientos en sus alumnos como si fueran una hoja en blanco, a respetar al alumno, a entenderlo como un sujeto activo, debiendo tener en cuenta sus intereses. La escuela es ese lugar abierto a la comunidad, no un lugar de excepción sino un lugar más de relacionamiento, el maestro Julio Castro decía que la “Escuela no tiene puertas ni horarios, es la casa de todos y está abierta para todos”, por su parte el Programa para Escuelas Rurales de 1949 habla de la Escuela como “la casa de los hijos del pueblo”.

Luego de la segunda guerra mundial, Europa quedó destruida; se comienzan a crear organismos internacionales que apoyan la restauración de estas potencias; desde lo económico y político, EEUU se consolida como la primera potencia mundial capitalista y la URSS como la primera potencia Socialista. El mundo comenzará a dividirse hasta que se internacionaliza el conflicto que presentaban estas dos potencias, la lucha por la hegemonía política y económica, comienza a convertirse en lucha de todos los países que se ven influenciados por ambos polos. El surgimiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) UNESCO, OMS, OMC, FMI, BM, entre otras, tienen como consecuencia la formación de un gobierno supranacional, Mariana Nardovsky refiere a esta teoría como protoestado.

El choque entre los dos polos haría surgir en Estados Unidos la Doctrina de Seguridad nacional, fundamento de la intervención de la potencia capitalista en todo Latinoamérica, provocando la pérdida de soberanía de los Estados y por tanto una dependencia vital para con esta. La consecuencia de esta política internacional es la instauración de todos los regímenes civiles-militares que se dieron a lo largo y ancho de América. El fundamento fue evitar la expansión del comunismo.

En este marco se da la mayoría de los cambios y rupturas de los proyectos pedagógicos de la segunda mitad del siglo. La educación comienza a perder prestigio y profesionalismo, vinculando esto a una restauración del modelo de Estado conservador, se plantea un Estado Neo-conservador, cuyo fin primordial es la seguridad interna. Como afirma Cassasus, se rompen las alianzas a favor de la educación pública, puesto que se busca disminuir el gasto. Los estados producto de la crisis económica se encuentran desfinanciados y comienzan a recortar gastos, como es un modelo neo-conservador, los recortes se darán en las políticas sociales.

La educación estará orientada a la formación del capital humano, es decir la educación pasa a ser un capital para el sujeto, quien debe invertir en ella, y a través de su responsabilidad individual, accederá a mejores empleos. Asimismo hay un reforzamiento de valores tradicionales, como el de nación, familia, deber, autoridad, competitividad, e individualismo.

Las políticas educativas responden a estos principios mencionados anteriormente. Se limita la autonomía en todos los campos. Se presenta un currículo basado en la racionalidad técnica, neutralidad científica, objetividad y control de calidad. Además, se profundiza la importancia de la eficiencia y la eficacia para el logro de un producto de calidad. El programa de Educación para escuelas urbanas de 1979 es un fiel reflejo de esta concepción tecnicista de la Educación. Por todas estas políticas, de recorte, de control, disciplinamiento, cambio en la concepción de la educación, referida ahora a otros fines del Estado, es que se rompe radicalmente con el desarrollo de la Educación de la primera mitad del siglo XX.

Si bien en a fines de los 80 y en los 90 se vive en democracia, esto no significó una restauración del estado anterior al modelo neo-conservador, sino que por el contrario, se mantuvieron muchas de las características principales como la continuidad de la política de Doctrina de Seguridad Nacional, un Estado que no descentraliza sino que por el contrario, mantiene esa estructura de centralización, de control y vigilancia. Esto genera una consolidación de lo establecido. En la etapa de transición a la democracia el Estado es tutelado por el régimen de facto. Esta etapa tiene como área prioritaria el desarrollo de lo económico, se da una profundización del neoliberalismo, que se apoya en el concepto de desarrollo, basado en la actividad de privados; La intervención de privados, se da en el marco de la globalización, es decir de nuevas relaciones mundiales que favorecen a su vez la desregulación del Estado, puesto que este va a responder a las necesidad de otro Estado. Es necesario referir al concepto de globalización desde una perspectiva crítica, Euclides André Mance⁸, expresa que la globalización es la “reconfiguración del capital en el orden mundial”, donde además la revolución tecnológica juega un papel preponderante y a su vez se produce “un movimiento de concentración e internacionalización del capital”(Mance), esto no es posible, según Mance sin la racionalización de la “producción de subjetividad”. Es decir, el capitalismo produce “semiosis que ordenan las funciones de la organización de la sociedad y por tanto de la vida de los individuos”.

El papel de la Educación es esta etapa es considerada como una herramienta para aliviar la pobreza, obteniendo gran relevancia en la Conferencia Mundial llevada a cabo en Jomtien, donde ministros de cultura se reunieron para determinar un nuevo paradigma educativo, en esa reunión se encontraban representantes de las más grandes transnacionales que supieron financiar en gran medida este nuevo paradigma educativo. En esta conferencia, se plantea una nueva organización del sistema educativo, el cual debía contribuir con cambios en las formas de financiamiento, introducción de técnicas empresariales y la reestructuración curricular. La reorganización fue

⁸Euclides André Mance es Presidente del IFIL- Instituto de Filosofía de la Liberación, con sede en Curitiba, Brasil.

posible gracias a préstamos obtenidos del BID, diferentes ONG, transnacionales y fuertes procesos de privatización. El nuevo paradigma se estructura alrededor de un objetivo básico: aumentar la competitividad de los mercados de la región e incorporarlos al flujo mundial de intercambios de bienes y servicios. Las principales políticas, se vinculan a la orientación de esquemas técnicos y prácticos, que sean útiles, desarrollando habilidades instrumentales, y el desarrollo de la racionalidad instrumental relacionada a la adecuación de los medios a fines preestablecidos, de esta forma el “capitalismo no sólo se implanta como un modelo económico, sino como una semiosis hegemónica, por ella amplios sectores sociales defienden proyectos que excluyen a la mayoría, y la mayoría piensa que estos proyectos van a atender sus intereses” (Mance).

El informe de la UNESCO, escrito por la Comisión de Educación para el Siglo XXI, de 1996 “considera a la Educación como herramienta y estrategia esencial para ayudar a los pueblos a prepararse ante los embates de la globalización y a enfrentar sus posibles repercusiones”, es además, el instrumento que potencia los cambios económicos, sociales y culturales . Se busca formar sujetos capaces de insertarse rápidamente en el sistema productivo capitalista, sujetos funcionales a las lógicas del neoliberalismo. Uruguay no fue la excepción a esta realidad. Las políticas educativas en nuestro país, van a apuntar a brindar las herramientas necesarias para la inserción en el mercado, apuntando siempre a la eficacia y equidad; buscando a través de esto mantener a las clases marginadas dentro del orden social.

Cuando en este trabajo se plantea la necesidad de la búsqueda de una coherencia en el discurso pedagógico en las políticas educativas, se pretende analizar nada menos que la relación lógico- conceptual que existe entre estas. Es decir, si bien no se hará hincapié en el término coherencia, debido a que habría que hacer otro trabajo de análisis profundo para su correcto abordaje, es necesario definir a grandes rasgos qué implica, puesto que todo el análisis pedagógico está centrado sobre dicho concepto.

Es posible entender a la coherencia como parte fundamental de la verdad, desde el punto de vista filosófico. Esto se debe a que la verdad está

planteada en base a la relación lógica de proposiciones, por lo tanto, se dice que una o varias proposiciones son verdaderas si no entran en contradicción entre sí o con otras proposiciones. Por lo tanto la coherencia puede definirse como la no contradicción entre proposiciones. De esta forma habrá coherencia interna y por tanto verdad siempre y cuando no haya contradicción entre algunos de los miembros de la tesis o de las proposiciones.

Asimismo, es posible afirmar que cuando no hay coherencia debido a alguna contradicción, lo que sí hay es incoherencia, es decir, contradicción entre algunos de los miembros de las proposiciones.

El concepto de coherencia definido desde una visión lógica, es necesario ampliarlo y abordarlo como un componente imprescindible para un docente ético. Lo anterior implica concebir al docente como un profesional ético, es decir, un profesional capaz de criticar y ser criticado, a decir de Freire “es preciso aceptar la crítica seria, fundada, que recibimos de un lado , como esencial en el avance de la práctica y la reflexión teórica”. Es necesario ser un docente “humilde” capaz de aceptar la crítica fundada y hecha éticamente para no incurrir en contradicciones y por tanto en incoherencias pedagógicas. Porque ser coherente es asumir la crítica y el error, evitando de esta forma creer que todas las acciones, reflexiones, “formas de hacer política, de sentir la belleza o la fealdad, las injusticias, que nada de eso es unánimemente aceptado”(Freire), a decir del autor, esta posición permite al docente convencerse de que se está incurriendo en un error para poder corregirlo o superarlo.

En términos de Paulo Freire, la responsabilidad es otro aspecto que constituye al docente ético coherente y por tanto, Freire afirma que cualquiera sea “la práctica en la que participemos[...] exige de nosotros responsabilidad”, esa responsabilidad es entendida como la posibilidad de promover un clima de “rigor ético, con necesidades de transformaciones políticas y sociales” (Freire). No es posible concebir a la educación liberadora, emancipadora sin el sentido de la responsabilidad ya que no eida por un fuerte sentido de existe educación de esta manera si no hay un fuerte sentido de responsabilidad y donde los sujetos actúen de forma coherente, “ No hay educación para la liberación,

cuyos sujetos actúen coherentemente, que no esté imbuido por un fuerte sentido de responsabilidad” (Freire). Asimismo, el develo de incoherencias, de la verdad exige de docentes responsables y éticos, a decir de Freire la educación para la liberación “responsable frente a la radicalidad del ser humano, tiene como imperativo ético el descubrimiento de la verdad. Ética y política”.

Por todos estos aspectos mencionados y definidos anteriormente es que la coherencia cobra un papel preponderante en el análisis pedagógico, no solo para este ensayo en particular, sino para la cotidianeidad de las reflexiones de un docente progresista ya que “la práctica educativa progresista, exige de sus sujetos, tiene una eticidad que está ausente de la práctica educativa autoritaria, dominadora” (Freire).

Este ensayo tiene como uno de los ejes principales de análisis las políticas educativas referidas a la evaluación. Previo a la conceptualización del concepto evaluación y su recorrido histórico, es necesario definir qué es una política educativa, puesto que, este ensayo tiene como unidad de análisis la comparación de algunas políticas educativas como lo son el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008, y algunas de las cuales refieren a la evaluación. Para Cullen las políticas educativas toman decisiones sobre los modos de definir, asegurar, ejecutar y controlar los procesos educativos. Asimismo, el autor expresa que existe una relación intrínseca con el poder económico ya que se la toma como variable presupuestaria.

Las políticas educativas, a decir de Cullen forman parte del sistema de políticas públicas y por tanto “ nunca es una política aislada de las decisiones económicas, jurídicas, culturales” (Cullen, 2004). En adición, Cullen refiere a las políticas desde una doble vertiente, uno de carácter descriptivo y otro de carácter prescriptivo, afirmando que es en este último “ donde insistimos en plantear la cuestión ética”

La Evaluación en educación ha representado una de las políticas educativas más fuerte de los últimos años, durante el 2006 y 2007 se crean y ponen en marcha las primeras pruebas en línea a través del SEA (Sistema de Evaluación de Aprendizajes). Es necesario aclarar que la evaluación nacional

de aprendizajes tiene su origen en el año 1996, allí se lleva a cabo el primer Censo Nacional de Aprendizajes; según el Primer Informe de Evaluación Nacional de 6° año, las evaluaciones anteriores comienzan a hacerse de forma periódica “se realizaron evaluaciones de carácter muestral en 1999, 2002, 2005, 2009, 2013”

Por su parte, la ley de Educación 18.437 crea el INEED (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), artículo 113. Créase el Instituto Nacional de Evaluación educativa, dicho instituto es un organismo independiente de la ANEP. El INEED, tiene como cometido “evaluar la calidad de la educación nacional” (art 115 Ley 18.437), promoviendo la objetividad e imparcialidad, en el art 114 queda expresado cuando al referirse a quienes presiden los cargos se afirma que “deberán ser asignados entre personas que, por sus antecedentes personales, profesionales y conocimiento en la materia, aseguren independencia de criterio, eficiencia, objetividad e imparcialidad en su desempeño”. La creación y sistematización de la evaluación de este tipo, se fundamenta en la necesidad que tiene el Estado de tener resultados que permitan comparar a nivel nacional, regional e internacional, los logros de aprendizajes del sistema educativo, y de esta forma cumplir con los compromisos que se tiene con los organismos internacionales, según el artículo 14 de la vigente ley de Educación, el Estado cuando define la política educativa “...promoverá que la educación sea concebida como un bien público y que la cooperación internacional se coadyuvante a los fines establecidos...”, se expresa además que “no se inscribirá a acuerdo o tratado alguno[...] que directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización”. Lo anteriormente expresado será estudiado exhaustivamente en el Análisis pedagógico propiamente dicho.

La educación, es entendida como una práctica social, política, históricamente construida y situada en un contexto cultural, es a grandes rasgos lo expresado en los primeros párrafos de este marco teórico. Retomar estos aspectos, permiten comprender a decir de Teresa Sales que la evaluación es una dimensión de la Educación y por tanto comparte esas características. Es decir, ninguna de las dimensiones de la educación (en este

caso la evaluación es el centro del trabajo), tiene un sentido determinado, dado, no es neutro ni atemporal, por el contrario “ es necesario reconstruirlo en clave histórica, teórica y ético-política” (Sales, 2014).

A partir de la concepción explicitada, se considera necesario realizar un recorrido histórico- pedagógico acerca de las diferentes concepciones de evaluación a lo largo de la historia y cuáles son los sustentos de legitimación pedagógica.

A lo largo del Libro “ ¿Es la Evaluación lo que parece?” las autoras realizan un recorrido histórico, tomando el currículum y la teoría del mismo como eje articulador entre los saber, los aprendizajes, el docente y la evaluación (entre otras dimensiones), este será el camino que se tomará para hacer el desarrollo previamente referido.

Luego de la segunda revolución industrial las necesidades sociales y por tanto educativas cambian “era necesario que la escuela cumpliera con una doble finalidad: instruir en los conocimientos básicos para el trabajo y promover la cohesión social y los valores morales” (Sales, 2014), esto es sobre todo para la realidad Norteamericana y el punto de partida para que Charles Bobbit escriba “El currículum”. Cabe destacar que la realidad para nuestro país es distinta, nuestro Estado se está consolidando a partir del incipiente surgimiento del Sistema Educativo y la reforma Vareliana. Ambas realidades comparten la necesidad de la consolidación del Estado mediante el disciplinamiento y la cohesión social. En nuestro país la gran heterogeneidad de la población “Los individuos necesitaban aprender a adaptarse a los valores y normas vigentes en la sociedad desde el lugar social que ocupaban en ella y la escuela debía enseñarlos” (Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay, 2007). Sales expresa que a finales de siglo XIX las discusiones pedagógicas venían dejando de orientarse la transmisión cultural de las generaciones adultas a las jóvenes como lo plantea Durkheim, el vuelo había “virado hacia una acción pedagógica, científica de orientación pragmática, dirigida a promover lo útil en la vida de las personas y en la sociedad” (Sales, 2007). De todas formas, el primer currículum estuvo orientado “aunque sin formulación explícita[...] a los resultados pretendidos de aprendizaje en términos de objetivos finales de

conducta” (Sales, 2007). Esto responde a la concepción pedagógica tradicional cuyo sustento psicológico (conductismo) es el estímulo y respuesta, entonces todo es observable y medible. Asimismo, esta concepción entiende que el niño es un tablero que se irá llenando a medida que el docente enseñe, entendiendo que enseñar desde esta perspectiva es ilustrar repetitivamente. El saber es acabado, único y lo posee el docente. El rol del educando se reduce a repetir, su actitud es pasiva frente al conocimiento, recibe y luego reitera. La evaluación propiamente dicha será tomada como “instrumento de medida para el control de los logros alcanzados en los aprendizajes, que al ser definido en términos de conductas, se consideran objetivables y observables, por lo tanto cuantificables.”(Sales, 2007).

Las autoras expresan que hay una segunda instancia de la teoría curricular, a mitad del siglo XX, con Tyler. Dicho pensador escribe “Principios básicos del currículo, allí se vincula la evaluación:

“con los objetivos curriculares. El referente (aquello con lo que se compararon los resultados, en una evaluación curricular) son los objetivos fijados a priori en el programa. El criterio que subyace para la evaluación del currículo es entonces el de eficacia”⁹

A estos aportes se les suma los de Bloom quien escribe “Taxonomía de objetivos educativos”, de bases conductistas. Además a partir de la década del 50 se desarrolla la teoría del capital humano como base económica, por tanto el gasto social se piensa como una inversión que será redituable, los sujetos pasan a ser productores de su capital de conocimiento. Estas configuraciones responden a la concepción pedagógica llamada tecnicista.

El tecnicismo es una nueva versión del positivismo, en términos del documento “Breve análisis de la Educación en el Uruguay”, el centro de este pensar pedagógico está basado en la objetividad y en la neutralidad en la que conciben a la Educación. Además está orientada al “saber hacer, es la capacitación para el trabajo, fundamentando que la Educación no tiene ninguna

⁹ Sales, Teresa “¿Es la evaluación lo que parece?”

relación con lo ideológico.”(Breve análisis histórico de la Educación en el Uruguay).A decir de Kemmis, esta perspectiva de corte pragmática era fundamentalmente para preparar para el mundo del trabajo (capitalista) y por tanto “llegó a ser un aspecto central de la acción el principio meritocrático del liberalismo”, es decir las personas tienen éxito en función de sus méritos, su desarrollo.

El tecnicismo tiene como máximo exponente las ideas planteadas por Skinner. En lo que respecta al educando, esta concepción pedagógica considera que “las personas aprenden haciendo, experimentando y ensayando, es decir, operando en el ambiente”(Breve análisis histórico de la Educación en el Uruguay), por lo tanto una vez que son descritos se puede reconocer qué han aprendido.

En lo concerniente a la naturaleza del aprendizaje es posible afirmar que “el aprendizaje es definido como frecuencia como un cambio de conducta debido a la experiencia”(El legado Pedagógico del Siglo XX para la Escuela del Siglo XXI,2002)

, por tanto, la función del docente se restringe a moldear la conducta de los sujetos de educación a partir del control del “ambiente, con programas de reforzamiento y estrategias de ingeniería de la conducta”(Breve análisis histórico de la Educación en el Uruguay).

Otro aspecto de gran relevancia para esta teoría es la graduación del conocimiento y el mantenimiento de los estímulos, en el proceso de “enseñanza-aprendizaje, el foco de la actividad consiste en articular la graduación del conocimiento a transmitir con el mantenimiento individualizado de los estímulos”(El legado Pedagógico del Siglo XX para la Escuela del Siglo XXI,2002). Skinner plantea la graduación del conocimiento basado en la idea de que todo aprendizaje complejo se compone de aprendizajes más simples.

Skinner considera que todos los animales, incluido el ser humano, obedecen las mismas leyes de la conducta, a decir del libro “El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del Siglo XXI” los procesos que inhiben el aprendizaje son universales en todos los organismos. A partir de esta concepción es que los conductistas hacen experimentos en laboratorios con

animales e infieren lo que sucede en el ser humano. Cabe resaltar que para los conductistas todos los aspectos no observables no son estudiados.

Como grandes principios de esta teoría tecnicista se encuentran: *el condicionamiento operante*, implica una conducta que es emitida por los organismos espontáneamente. “Cuando una consecuencia actúa de manera que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta, se dice que obra como un reforzador y que el acto de manifestar esa consecuencia es un refuerzo”. Se denomina reforzador a todo aquello que aumente la probabilidad de recurrencia de una respuesta.

Otro de los principios de la teoría *son los procesos de refuerzo*, a grandes rasgos son aquellos “en que una determinada clase de respuestas ven aumentadas su probabilidades de futura ocurrencia debido a las consecuencias que sobre el contexto y sobre el propio sujeto tienen esas mismas respuestas”. Existen variado tipo de refuerzos, positivos o negativos y puede presentarse de dos formas *fijo* o *variable*.¹⁰

Es necesario afirmar que todo lo expresado anteriormente tuvo repercusiones a nivel de Estado y de formulación de las políticas educativas dirigidas en consonancia con esa concepción pedagógica. Asimismo es de suma relevancia expresar que, a decir de Díaz Barriga a partir de la década del 50 y con los aportes tecnicistas se incorpora a la Educación la injerencia de la Economía, a partir de la planeación educativa, es decir, participa de la planeación de sistemas educativos, la planeación curricular (entendida como diseño de planes y programas, y de aula). Sales en su libro “¿ Es la evaluación lo que parece?” expresa que Kaufman (1972), propone el análisis de los sistemas, a la planificación educativa (metodología proveniente del ámbito empresarial), “considerando a la educación como un proceso administrativo, que debía comenzar por una evaluación de necesidades y medidas documentadas en función de los requerimientos educativos del sistema económico”. Una vez hecho este análisis se formulan objetivas o metas

¹⁰ Se opta por hacer una mención de estos aspectos de la teoría para continuar con la línea argumental hacia el currículo y la evaluación.

cuantificables que permitan su evaluación en el proceso; además de contar con un análisis de funciones de tareas, métodos y medios al finalizar el proceso.

Cabe destacar además a lo largo de la evolución del currículo se fue introduciendo cada vez más la tecnología desde su acepción “de sistematización con base científica de procedimientos con base en la racionalidad técnico instrumental, es decir, el control de medios para el logro de fines predefinidos” (Sales, 2014). Este aspecto es de gran relevancia ya que en la actualidad la tecnología y su inclusión en el sistema educativo en nuestro país es innegable y en todos los ámbitos del mismo.

Esta forma de concebir a la educación, tiene como resultado desde lo pedagógico se considera que la enseñanza es una transmisión y a una “didáctica de corte instrumental, como conjunto de técnicas probadas para transmitir conocimientos, actitudes y valores”(Sales, 2014). Desde esta concepción el docente es un simple aplicador de técnicas que modifican la conducta del educando. Asimismo la didáctica adopta un carácter prescriptivo, es decir lo que se puede hacer y no que no en clase, en relación a determinado tipo de conocimiento.

En adición aparecen clases modélicas en la formación de docentes y la evaluación, “ ahora del desempeño de maestros estará a cargo de inspectores encargados del control del cumplimiento del programa y de la aplicación de las prescripciones pedagógico-didácticas del momento” (sales,2014). La evaluación se independiza (por decirlo en términos de Sales) del proceso pedagógico, se evalúa en forma terminal para medir resultados. Juan Manuel Álvarez Méndez refiere a esta concepción pedagógica y más precisamente sobre la evaluación:

Aprendimos entonces a elaborar pruebas objetivas de diverso tipo que tecnificaron racionalmente lo que hasta entonces se conocían como formas tradicionales de examen para el control de conocimientos adquiridos. Pero también sirvieron para establecer criterios objetivables que justificaban la selección de puntaje muy preciso. Surgen también con ellas los artefactos que justificará técnicamente la exclusión y, en la palabras de Foucault, la época

de la escuela examinadora que ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia.¹¹

Álvarez Méndez expresa que este tipo de evaluación sirve de forma muy eficaz para la selección, clasificación y distribución de los resultados en los diferentes niveles educativos así como para la distribución sociolaboral. Asimismo se considera pertinente citar al autor mencionado con una idea que resume el sentido de la evaluación concebida por el tecnicismo y a qué supuestos pedagógicos responde esta concepción: “Los usos que de ellos se hicieron trascendieron los valores educativos para derivar en sutiles pero potentes instrumentos para la exclusión y la marginación”.

Frente a la exposición anterior de una concepción pedagógica denominada tecnicista o técnico-instrumental, que no se fundamenta desde una perspectiva crítica, sino que por el contrario se ubica del otro lado de la orilla (hablando en términos metafóricos), es necesario hacer referencia a la evaluación entendida desde una concepción crítica, puesto que el análisis pedagógico se harán a partir de la contrastación de concepciones pedagógicas a partir de sus supuestos que fundamentan cada teoría.

Como se expresó en párrafos anteriores, la evaluación es una dimensión de la Educación (sales, 2014), entendida desde una concepción crítica, se la considera como producto de una construcción social, histórica, cultural situadas en un contexto ético y político, por lo tanto, la evaluación tendrá también estas características. Juan Manuel Álvarez méndez, expresa que la evaluación se encuentra estrechamente vinculada a la naturaleza que se le asigne al conocimiento. “Una vez esclarecida ésta, la evaluación debe ajustarse a ella si quiere ser fiel y mantener coherencia que le de consistencia y credibilidad prácticas, manteniendo la cohesión entre la concepción y las realizaciones concretas”.

Es necesario comprender que evaluar con una intención formativa (evaluación de proceso) no es igual ni a medir, ni a corregir “Evaluar tampoco es clasificar, ni examinar, ni aplicar tests” (Álvarez Méndez, 2001). Según este

¹¹Juan Manuel Álvarez Méndez “Evaluar para conocer, examinar para excluir”. Edit. Morata, Madrid 2001

autor (concepción compartida por quien escribe), evaluar posicionado desde una concepción crítica guiada por la búsqueda de entendimiento, la participación y la emancipación de los sujetos, “en la educación no puede darse la evaluación sin el sujeto evaluado, dando por supuesta la presencia de un sujeto evaluador”. El rol del docente desde esta concepción implica desempeñar su profesionalidad, participando en la toma de decisiones sobre el currículum y su implementación.

A su vez es fundamental el quehacer junto con el educando. Puesto que la evaluación como “actividad crítica de aprendizaje, asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (Álvarez Méndez 2001). El alumno, aprende a partir de la evaluación y de la corrección. Álvarez Méndez expresa que es necesario aprender de y con la evaluación. Esta actúa al “servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir”(Álvarez Méndez 2001). Realmente se aprende de la evaluación cuando se la convierte en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje al momento de la corrección.

Para finalizar este marco teórico es necesario citar a Juan Manuel Álvarez Méndez, con una idea que resume la concepción de evaluación en consonancia con una perspectiva crítica de la educación y de quien escribe este ensayo:

Solo cuando aseguremos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida en ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. solo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa.

12

Análisis pedagógico

¹² Juan Manuel Álvarez Méndez “Evaluar para conocer, examinar para excluir”. Edit. Morata, Madrid 2001

Al comienzo de este trabajo académico se plantea la necesidad de estudiar en profundidad y analizar pedagógicamente la coherencia conceptual en el discurso pedagógico de las políticas educativas. Como es imposible analizar todas las políticas educativas se decide tomar como unidad de estudio las políticas educativas referidas a la evaluación (la política elegida de evaluación es la del Sistema de Evaluación de Aprendizajes) en contrastación con el Programa de Educación Inicial y Primaria.

Una vez realizado el marco teórico, se está en condiciones de comenzar un análisis riguroso y significativo que se ve sustentado por lo expresado a lo largo del marco conceptual. Este análisis será guiado por las preguntas planteadas al comienzo del trabajo y finalizará con una síntesis conceptual a modo de conclusión.

¿ Existe incoherencia pedagógica entre las evaluaciones estandarizadas y el PEIP¹³ ?

Para analizar de forma correcta esta interrogante es necesario hacer algunas consideraciones previas para un mejor abordaje. En primer lugar se opta por tomar al Programa de Educación Inicial y Primaria como ejemplo de síntesis teórica crítica, donde se ven explicitados la concepciones de Educación, Educando, y Docente; esto es importante porque fue validado no por técnicos externos sino que surge como el resultado de un largo proceso de discusión entre docentes que representaron a todos los maestros del país. Esto hace que el Programa sea una política educativa de consenso y no una imposición, aspecto que legitima dicho documento. Esto genera que, en general, los docentes estén de acuerdo con lo expuesto en el currículo actual. Desde lo pedagógico, el currículo, enmarca las prácticas educativas, da fundamento y sustento a las praxis de los docentes (desde una perspectiva crítica).

Como primera comparación se opta por tomar las evaluaciones realizadas por el Sistema de Evaluación de Aprendizajes, que es un “sistema

¹³Programa de Educación Inicial y Primaria

de evaluación en línea que utiliza evaluaciones con actividades diseñadas por docentes que, junto con técnicos en evaluación e inspectores, proponen pruebas para obtener información sobre algunos aspectos del aprendizaje y para reflexionar sobre la enseñanza”(ANEP)¹⁴. Asimismo en la página de dicho sistema se hace referencia a la inmediatez en que aparecen los resultados analizados aspecto que presuponen permite a los docentes “ reflexionar e intervenir sobre los aprendizajes de los estudiantes a escala nacional” (ANEP)¹⁵. A su vez el Sistema de Evaluación de Aprendizajes tiene como principal objetivo, a decir de su página web, generar un referente de conocimientos adquiridos para cada grado.

En el apartado web del SEA llamado “¿cómo funcionan” se hace una explicación del funcionamiento y la aplicación de estas pruebas online. En primer lugar es necesario expresar que las pruebas son para todos los niños la misma, y mayoritariamente se componen de preguntas de opción múltiple dejando una o dos preguntas abiertas para responder. Además existe un día, o según la experiencia en la práctica de estos últimos años una semana, donde se aplican las pruebas online. Una vez que el docente finaliza la prueba “están en condiciones de visualizar los resultados” (ANEP)¹⁶ que aparecen organizados en una matriz. A su vez “este análisis es acompañado por otra tabla que muestra cómo se distribuyeron los alumnos según las alternativas de respuesta. Además, para 6° año, se incluyen parámetros nacionales que posibilitan la comparación de resultados.” (ANEP)¹⁷.

Si bien en cada lugar en que se es posible se afirma que en ningún momento estas evaluaciones sirven para acreditar o para comparar resultados, se cree conveniente intentar dilucidar el discurso implícito que se expresa a lo largo de la página web del SEA. A partir de este discurso implícito es que es posible definir qué concepción de docente, de alumno, de educación y de evaluación subyacen estas pruebas aplicadas.

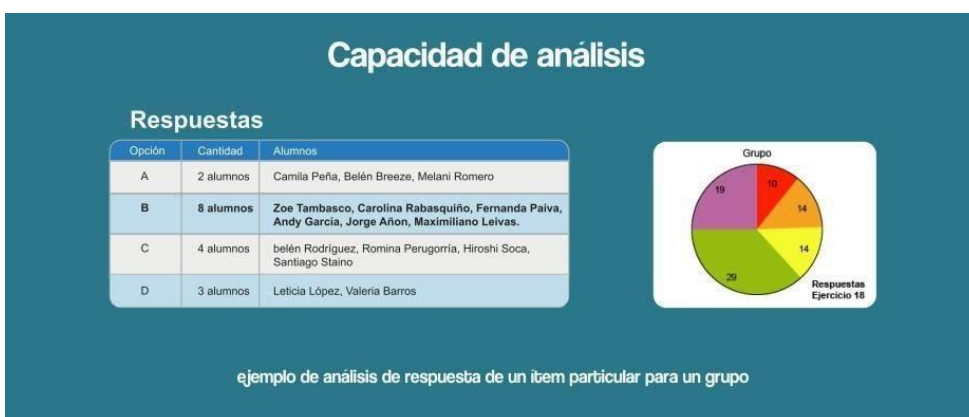
¹⁴ http://www.anep.edu.uy/sea/?page_id=2545

¹⁵ ÍDEM 14

¹⁶ ÍDEM14

¹⁷ ÍDEM 14

A la luz del marco teórico entonces, se explicitará la concepción pedagógica de las pruebas anteriormente mencionadas. Cuando en la página web del SEA se hace referencia a que las pruebas son producidas y pensadas por docentes, junto a técnicos y a inspectores, es válido porque así sucede, sin embargo lo que oculta esa afirmación es que el docente de aula no participa del armado de las pruebas en línea que se hacen en todo el territorio en la misma fecha. El docente es concebido como un mero aplicador de técnicas impuestas por un órgano exterior, independiente, el margen de acción del docente se reduce a visualizar los resultados ya analizados y organizados en una matriz. A modo de ejemplo:¹⁸



En lo que respecta al

concepto de evaluación propiamente dicho se desprenden varios aspectos. En primer lugar como dimensión de la educación (concebida desde la pedagogía crítica), la evaluación permite evidenciar qué concepto de educación subyace su forma de aplicación. Es decir, las evaluaciones estandarizadas, objetivables,

¹⁸ Tomado de la pág web http://www.anep.edu.uy/sea/?page_id=2650

carecen de contextualización y omiten el carácter situado del acto educativo. La aplicación de pruebas sin tener en cuenta el proceso de cada grupo, situado en un contexto socio-histórico, cultura y político. En adición, si bien en los fundamentos del SEA se hace referencia a que estas pruebas no son con ánimos de acreditar y que son de carácter formativo, una vez hechas las pruebas se comparan los datos a nivel nacional; en lo que respecta al carácter formativo, es decir el estudio del proceso no existe puesto que muchas veces se evalúan contenidos no enseñados, como afirma Álvarez Méndez(2001) “la evaluación formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla”, el caso de las pruebas aplicadas por el SEA esto no es así, puesto que son evaluaciones de corte a mitad de año y a fin de año. Es necesario expresar como afirma Álvarez Méndez que “La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básico de educación”.

Sin duda alguna no corresponde a una evaluación coherente con una práctica educativa crítica. Por lo tanto aquí se devela la primera inconsistencia pedagógica entre dos políticas educativas. Por una lado el Programa y sus fundamentos pedagógicos críticos y por otro la política de evaluación de las pruebas en línea estandarizadas y objetivables que corresponde a una concepción pedagógica de carácter técnica instrumental o tecnicista.

Asimismo se evidencia otra incoherencia referida al rol del docente, en todos los documentos de políticas educativas aparece en algún lugar la afirmación de que el docente será quien produzca o estará a cargo, o refieren a su condición de profesional. La política del Sistema de Evaluación de Aprendizajes expresa lo mismo. Sin embargo deja al docente frente a una contradicción, frente a una incoherencia epistemológica, puesto que, la afirmación de que los docentes son profesionales que participan activamente en la diagramación de las evaluación se ve claramente venida abajo cuando el SEA tiene un equipo de “docentes, técnicos e inspectores” que se encargan de la elaboración de las pruebas. El docente de aula solo se encarga de aplicar las técnicas provenientes de este sistema, por tanto no participa del armado de las

mismas y el análisis del docente se restringe a la lectura y ordenamiento de números.

En otros términos es posible dilucidar la concepción de Educando que subyace estas prácticas de evaluación, porque como afirma Álvarez Méndez no existe evaluación sin sujeto evaluado. El educando no se cuestiona la realidad solo se limita a copiar y a resolver casos ya hechos con anterioridad, se trata de que el educando debe realizar una copia fiel de la realidad. Por este motivo la matriz permite modificar las respuestas equívocas y así mejorar la eficacia y eficiencia de las respuestas y por tanto del educando en lo educativo. Esto habilitará a formar sujetos más aptos para el mercado laboral, convierte a los sujetos de educación en objetos de producción, el actual ministro de Economía refería a la necesidad de formar “sujetos para el modelo productivo actual” (Conferencia de ADM 2013).

Para concluir la comparación entre los supuestos pedagógicos que sustentan al SEA y los del PEIP se cree conveniente citar a Álvarez Méndez a partir de un pensamiento que resume el espíritu del SEA y su carácter formativo:

En nombre de la evaluación formativa se justifican prácticas, muy dispersas y muy arbitrarias también, que forman muy poco y de las que nada aprenden los alumnos ni el profesor; pero sirven a fines que van más allá de los propósitos tanto de quien la ejerce como de quien la padece¹⁹

Como resultado del análisis anterior surge una pregunta que permite profundizar en el tema y responder de forma más exhaustiva la pregunta inicial, **¿ qué prácticas de evaluación son coherentes con el Programa de Educación Inicial y Primaria y por tanto con una perspectiva crítica de la Educación?** Aquí no se pretende referir a la evaluación como un debe ser, es decir, como una receta de pasos a seguir para aplicar en las aulas. Si así lo fuera se estaría incurriendo en una concepción pedagógica totalmente acrítica. Se considera relevante expresar que se pretende referir a los supuestos pedagógicos de una evaluación que se corresponda con un pensar crítico de la

¹⁹ Álvarez Méndez “Evaluar para conocer, examinar para excluir” Ed. Moratta, 2001

Educación para que luego cada docente a partir de los fundamentos, reflexione sobre sus prácticas de evaluación y pueda transformarlas o si así lo decide dejarlas como están.

Una práctica de evaluación coherente con el Programa de Educación Inicial y Primaria es aquella que en primer lugar es particular, contextualizada y situada. Asimismo es el docente quien “está llamado a desempeñar autónoma y responsablemente”(Álvarez Méndez,2001) su profesión y como tal a participar a en la construcción de las evaluaciones, esto no restringe al docente como el único capaz de pensar una forma de evaluar, también los educandos pueden participar del armado de la evaluación “nadie mejor que el sujeto que aprende para conocer lo que realmente sabe(Álvarez Méndez,2001).

En otros términos la evaluación forma parte de un “continuum”(Álvarez Méndez,2001), esto es que no se da de forma aislada, por el contrario, es continua, integrada al “currículum y con él en el aprendizaje (Álvarez Méndez,2001).

Cuando el docente crítico, se propone evaluar debe tener en cuenta que lo importante de la evaluación es comprender, conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, así como co-evaluar las prácticas docentes y autoevaluarse. Asimismo, es necesario reflexionar sobre las propuestas de evaluación y de enseñanza que se hacen puesto estas deben mantener una coherencia.

En adición, el docente de aula debe, necesariamente reflexionar y preguntarse sobre sus prácticas, poner en tela de juicio su camino y recorrido hasta el momento, puesto que, si no hay crítica, no hay responsabilidad frente al acto educativo, no hay coherencia y representa una contradicción teórica. A raíz de esto surge otra interrogante:

¿Influye en las prácticas educativas diarias las distintas concepciones de evaluación?

En continuidad con el mismo hilo de pensamiento anterior. Se intentó explicitar y revelar la incoherencia, inconsistencia pedagógica que existe en el

discurso pedagógico de las políticas educativas. Este análisis no pretende ser un mero trabajo teórico sin relación con el aula y la cotidianidad del docente. Reflexionar pedagógicamente también hace pensar y repensar sobre lo que sucede en las aulas.

Según lo observado en las diferentes aulas a lo largo de la carrera es posible afirmar que muchas ocasiones los docentes terminan adhiriéndose a prácticas no críticas a pesar de considerarse como tal, producto de una comodidad para con el sistema “tengo que hacerlo para que no me molesten”. Entonces a partir de esto e intentando reflexionar, de forma pedagógica, habría que preguntarse ¿ qué tan crítica son las prácticas de un docente que cree lo anterior?. La respuesta a esa pregunta es clara, y representa algunas dificultades.

Un docente que se considera crítico y acepta aplicar las pruebas en línea, está adhiriéndose sin ser consciente (quizás) a una concepción pedagógica a la cual se opone desde su discurso. Sin embargo en un mismo docente y una misma aula puede darse la coexistencia de paradigmas educativos contrapuestos.

Otra dificultad que se presenta es que , los fundamentos del SEA son un tanto confusos desde su discurso, hecho que se contrapone cuando se leen las propuestas evaluativas que propone. Esto requiere del docente la capacidad de crítica y de responsabilidad, a las que se hizo referencia en el marco teórico. Estas cualidades del docente permite que se identifique el discurso implícito de los fundamentos del SEA, y la negación del profesional a aplicarlas porque se contrapone pedagógicamente a su concepción crítica de la Educación y por tanto se contradice teóricamente con el currículum.

Otros de los argumentos que se han manifestado es “debo hacerlo porque el inspector lo pidió”, una vez más aquí se da una contradicción pedagógica y un conflicto entre lo que piensa el docente, lo que el sistema dice y lo que el sistema quiere de forma soterrada a través de los cuerpos jerárquicos. Un inspector que se posiciona desde ese lugar, y un docente que

legítima ese lugar, está adhiriendo una vez más a una concepción tecnicista de la educación, donde el rol de los directores e inspectores se reduce a la fiscalización, no se ven como orientadores pedagógicos sino como aquellos que se encargan de imponer lo que el sistema desea.

Asimismo, se encuentran los educandos quienes frente a tal incoherencia pedagógica lo manifiestan expresando por ejemplo “mae esto no lo aprendimo”, “mae esto ¿cómo se hace?”, “¿por qué tenemos que hacer estas pruebas?”, “¿para qué sirven?”. A su vez en la escuela, donde cursé la última práctica se hizo un taller con niños de distintas clases donde, el grupo de practicantes junto con la directora, intentó dilucidar el concepto de evaluación que tienen los niños y por tanto qué concepción pedagógica tienen arraigada como producto de las prácticas de los docentes.

Lo recabado allí fue de gran utilidad para motivar esta reflexión. La mayoría de los alumnos expresaban sentirse muy nerviosos por la evaluación ya que sabían que “iban para el carné de calificaciones”, otros expresaban que las pruebas se daban generalmente al “finalizar un tema” y otros expresaban que “nosotros también evaluamos a veces, la maestra nos propuso evaluarnos junto a nuestro compañero”.

En términos generales lo expresado por aquellos niños era que la evaluación correspondía más a una acreditación. Por tanto para ellos la evaluación nunca es una actividad continua de procesos, sino que por el contrario es sumativa y para clasificar. Aquí es dónde surge la pregunta, parafraseando a Álvarez Méndez, ¿examinamos para excluir o evaluamos para conocer?.

Conclusiones

A modo de síntesis, se cree conveniente expresar que a lo largo de este trabajo se ha intentado develar las incoherencias pedagógicas que existen en las políticas educativas.

En primer lugar, cabe destacar que las evaluaciones estandarizadas y objetivables aplicadas por el SEA se contradicen con todos los fundamentos expresado en el Programa de Educación Inicial y Primaria y por tanto con una concepción crítica de la Educación a la que todo el colectivo docente legitimó a través del currículo.

En segunda instancia es necesario decir que como docentes debemos estar atentos a las fundamentaciones de las políticas educativas y a la coherencia epistemológica de estas en relación con su aplicación. Es necesario poner en tela de juicio para no incurrir en faltas éticas graves, como la acriticidad, la irresponsabilidad y la incoherencia, que se dan como producto de la no reflexión.

La influencia de las distintas concepción de evaluación que coexisten porque los docentes de aula habilitan su existencia, produce que los docentes deban debatirse entre el seguir al sistema a capa y espada o respetar los procesos de enseñanza- aprendizaje al que se adhieren y están convencidos. Asimismo es necesario expresar que la autonomía del docente permite que este pueda fundamentar sus decisiones pedagógico-didácticas frente a cualquier persona. Más aún cuando el sustento teórico más importante está teóricamente de su lado (el PEIP).