

**ANEP****CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN****IINN**
INSTITUTOS NORMALES DE MONTEVIDEO
María Stagnaro de Munar y Joaquín R. Sánchez

Consejo de Formación en Educación

Institutos Normales de Montevideo

“María Stagnaro de Munar y Joaquín R. Sánchez”

ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El uso de pruebas estandarizadas: ¿Qué influencia tienen en la planificación y en la práctica docente?

Alumna: **Marcela Sofía Suárez Ortiz**

Tutora: **Gabriela Ferreira**

28 de febrero de 2023

Montevideo, Uruguay

*A Ceci, que me convenció de volver a
esta carrera cuando ya estaba muy lejos,
y ahora me acompaña y guía
pero desde otro plano.*

*A mis amigas que caminaron conmigo
estos pasillos una y otra vez
y ahora caminamos juntas por la vida.*

Sin ustedes este momento no existiría.

RESUMEN

El presente ensayo analiza el impacto que tienen los resultados de pruebas estandarizadas (aplicadas en las escuelas) a la hora de elaborar proyectos educativos y planificaciones. Se analizan casos en dónde se dan cambios en las metodologías didácticas aplicadas a nivel institucional en dos escuelas primarias de distintos contextos, y cambios en la metodología didáctica de una maestra.

Para realizar el análisis se tuvieron en cuenta principalmente los conceptos de: educación, mercado, evaluación, aprendizajes basados en proyectos y utilitarismo. Además, se hace un repaso de las diferentes corrientes pedagógicas que irrumpieron en Uruguay desde mediados del siglo XX hasta la actualidad con el nuevo Marco Curricular Nacional 2022.

En cada capítulo se realizan preguntas que se responden a través del análisis y la reflexión subjetiva. Los casos de análisis tienen observaciones sobre situaciones cotidianas en las escuelas uruguayas y cómo estas van reforzando lo planteado por diversos autores que han sido citados en este ensayo.

En las conclusiones se puede ver la relación que existe entre la aplicación de este tipo de pruebas y la preparación de ciudadanos útiles para el mercado laboral y productivo.

Palabras clave: **Evaluación - Planificación - Currículum - Examen - Violencia Simbólica**

ABSTRACT

This essay examines the impact that standardized test results have on the development of educational projects and planning. It analyzes cases where changes in didactic methodologies at the institutional level occur in two primary schools from different contexts, and changes in the didactic methodology of a teacher.

For the analysis, the concepts of education, labor market, educational evaluation, project-based learning, and utilitarianism were primarily considered. Additionally, it provides an overview of the various pedagogical movements that have emerged in Uruguay from the mid-20th century to the present, including the new "Marco Curricular Nacional" 2022.

Each chapter poses questions that are answered through analysis and subjective reflection. The case studies include observations of situations in Uruguayan schools and how these reinforce the ideas proposed by various authors cited in this essay.

The conclusions reveal the relationship between the application of such tests and the preparation of useful citizens for the labor and productive market.

Keywords: **Educational Evaluation - Planning - Curriculum - Test - Symbolic Violence**

ÍNDICE:

Fundamentación.....	4
MARCO TEÓRICO	
Introducción.....	9
Capítulo Uno- Evaluación educativa: miradas desde distintos paradigmas.	
Evaluación según el Programa de Inicial y Primaria 2008.....	11
La evaluación como dato estadístico:	
La educación para el mercado y el paradigma tecnicista.....	15
Capítulo Dos- Pruebas estandarizadas: ¿qué realidad nos muestran?	
La evaluación como instrumento de poder	17
Examen, test y evaluación: diferencias en sus conceptos	21
Uso de pruebas estandarizadas en el Uruguay reciente: informe ARISTAS y el	
Sistema de Evaluación de Aprendizajes (Pruebas SEA)	24
Capítulo Tres- ¿Planificaciones reflexivas o planificaciones utilitarias?	
Aprendizaje Basado en Proyectos:	
Un nuevo paradigma entra a la educación uruguaya.....	30
La planificación como práctica reflexiva.....	36
A modo de síntesis	39
Reflexiones finales	40
Referencias Bibliográficas	47
Anexos	50

FUNDAMENTACIÓN

El presente ensayo problematiza en torno a algunos conceptos que existen sobre evaluación, los tipos de evaluación que se plantean en educación primaria y su incidencia a la hora de planificar proyectos curriculares y clases diarias. A lo largo de mi escolaridad fui evaluada constantemente: desde nivel inicial hasta formación terciaria, incluso en educación por fuera del sistema formal, con el objetivo de llegar a una nota determinada que indicara mi calidad como estudiante. Un ejemplo claro fue cuando quise aprender y mejorar el uso de una lengua extranjera (inglés): si bien tenía los conocimientos básicos, ya con 26 años quise volver a un instituto para poder refrescar y actualizar conocimientos de gramática y vocabulario. No encontré ninguna opción que fuese simplemente “estar al día”: sólo existían cursos que tenían como fin las acreditaciones. Me inscribí en un instituto muy conocido de Montevideo que tiene conexiones con universidades de Estados Unidos: esa fue mi primera experiencia y acercamiento con la pedagogía que se utiliza en dicho país. Más adelante, explicaré y analizaré cómo en Uruguay fue colándose de a poco (y cada vez más normalizado) la “teoría de los test”.

En mi educación formal (escuela, liceo, Facultad de Veterinaria, Magisterio) y en mi educación no formal (inglés en un instituto) las instancias de evaluación fueron variadas y muchas veces nada tuvieron que ver con el proceso de aprendizaje individual. Siendo practicante de magisterio (y docente) en escuelas de diversos barrios y contextos me encontré con que hay un tipo de evaluaciones que persisten en el tiempo, incluso desde que yo era escolar en la década de los 90: en ocasiones, son diseñadas por personas ajenas a los contextos particulares de cada clase e institución e incluso en estos últimos años particularmente, han sido parte de los titulares de los medios de comunicación y tema de debate para actores políticos.

Hoy en día esas evaluaciones (nacionales e internacionales) son: Programme for International Student Assessment (PISA)¹, Sistema de Evaluación de

¹ PISA: <https://pisa.anep.edu.uy/> es un estudio trienal que evalúa los desempeños de jóvenes de 15 años que asisten a la educación media. Evalúa lectura, matemática, ciencias y áreas transversales. También indaga sobre las características socioeconómicas de quienes realizan las pruebas.

Aprendizajes (SEA)², Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)³, y el Informe Aristas⁴. Estas se aplican en instituciones públicas y privadas habilitadas por la Administración Nacional de Educación Primaria (ANEP) con el fin principal de monitorear y tomar datos acerca del desempeño de estudiantes de educación primaria y educación media en las áreas de matemática y lengua. Este ensayo tendrá como objeto de estudio y análisis pedagógico el uso de las pruebas SEA (por ser las aplicadas en educación primaria) y las pruebas estandarizadas institucionales.

Si bien hace más de veinticinco años que se realizan este tipo de evaluaciones a nivel nacional, en el año 2013 se creó un organismo autónomo e independiente que comenzaría a encargarse de monitorear y recabar información sobre el estado de la educación. Con el surgimiento del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) se creó el Informe Aristas: la nueva Evaluación Nacional de Logros Educativos. Este informe comenzó aplicándose en terceros y sextos de educación primaria para luego extenderse también a educación media. La Ley General de Educación⁵ n° 18437 en su artículo 115 establece que cada dos años este instituto debe presentar un informe sobre el estado de la educación en Uruguay. En el 2017 se aplicó por primera vez esta evaluación a nivel nacional en todos los centros de educación primaria privados y públicos. En el informe final, se establece que no se tuvieron en cuenta las necesidades educativas especiales, por lo tanto ese tipo de alumnos fueron excluidos de estas pruebas específicas.

Las evaluaciones SEA son construidas y desarrolladas en el Departamento de Evaluación de Aprendizajes de la División Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP. Son aplicadas en línea (utilizando los equipos y conexión Ceibal) en horario de clase obteniéndose los resultados cuantitativos al instante de finalizarlas. Son actividades

² SEA: <https://sea.anep.edu.uy> El Sistema de Evaluación de Aprendizajes propone pruebas que pretenden generar discusiones colectivas y reflexiones sobre la enseñanza a nivel de cada centro educativo. Se aplican en línea utilizando la tecnología del Plan Ceibal a nivel nacional.

³ LEO: <https://sea.anep.edu.uy/prueba-de-lectura-escritura-y-oralidad> es una evaluación que se propone a los alumnos de segundo año de primaria. Evalúa los conocimientos de los niños en cinco habilidades: oralización de la lectura, construcción de significado en la lectura, reflexiones sobre el lenguaje y producción de textos orales y escritos.

⁴ ARISTAS: <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/aristas.html>

⁵ Ley 18.437: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

diseñadas por docentes de Uruguay, por lo tanto están acompañadas al Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 y los contenidos de cada grado. En el 2007 se realizó el primer piloto de estas pruebas y todos los años fueron modificándose y expandiéndose hacia otros niveles de educación. A partir del 2016 se incorporaron a este sistema las pruebas LEO.

Como practicante de magisterio, cada año al comenzar la práctica en una nueva escuela, lo primero que se nos presentaba eran los “Proyectos educativos institucionales” (PEI). En algunas ocasiones, estos habían sido diseñados por el equipo docente previo al empezar las clases. En otras ocasiones, eran proyectos de años anteriores que se retomaban modificando algunos aspectos. En la escuela de práctica de 4to año, al ser del programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) el Proyecto era financiado, por lo que se le ponía especial atención a su diseño y aplicación (Proyectos PODES⁶).

En la institución privada que servirá de análisis en este ensayo, se elabora un Proyecto de Centro cada año que abarca desde nivel maternal hasta sexto año de primaria. A partir de él, cada grado elabora proyectos curriculares semestrales y/o anuales. La diferencia en la base del armado de estos proyectos es el interés de donde parten: en las escuelas públicas donde fui practicante, éstos se diseñan a partir de los campos que se muestran más débiles en las pruebas evaluatorias. En la institución privada, el PEI no tiene que ver con las áreas del Programa de Educación Inicial y Primaria sino con un interés de la comunidad. A pesar de esto, la institución privada no escapa a las lógicas y reglas impuestas por la ANEP y también se diseñan secuencias específicas para lo que las evaluaciones evidencian como campos más débiles.

En el año 2016 realicé la práctica en una escuela del programa A.PR.EN.D.E.R. que año a año participaba del Proyecto PODES el cual le había permitido grandes cambios a nivel material a la escuela. Ese año presentaron un proyecto que integraba principalmente Artes Visuales y Lengua (enfocándose en la escritura). Las estadísticas que nos mostró la directora evidenciaban un bajo nivel en escritura y oralidad respecto al resto de las áreas evaluadas y por esta razón, el proyecto se enfocó en la escritura y se integraron las TIC como elemento facilitador

⁶ Proyecto PODES: Proyecto Oportunidad Desarrollo Educativo Social. En las escuelas del programa A.PR.EN.D.E.R. son financiados por la ANEP.

en todos los niveles. Ese año participamos del programa “Aprender tod@s” de Plan Ceibal y cada taller lo vinculamos al PEI y al área de Lengua.

En la institución educativa privada donde se dan las situaciones de análisis de este ensayo, desde el año 2019 se intenta establecer un cambio en las formas de planificar y enseñar matemática, ya que por varios años fue el área que mostró mayor debilidad en las evaluaciones. La experiencia que se viene realizando estos años será uno de los casos de análisis pedagógico. Hasta el 2019, en esta escuela se realizaban las pruebas SEA⁷ y en base a los resultados de las primeras y a los resultados de las pruebas evaluatorias finales (propias de la escuela) se disponía en qué campos se debía trabajar en conjunto a nivel institucional. Fue gracias a estas pruebas estandarizadas que la dirección pedagógica optó por un cambio en la didáctica del área de Matemática.

Estas experiencias llevaron a que me interesara sobre el rol que tienen las pruebas evaluatorias en el diseño y elección de los proyectos curriculares en las escuelas primarias donde he participado. Es interesante ver lo que plantea el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 en cuanto a cómo se concibe a la evaluación, “integrando el campo de la didáctica y recuperando el lugar en el cual genera información relativa a las propuestas de enseñanza en sentido amplio.” (2008, ANEP p. 33) Y se propone que ésta debe ser parte del proceso didáctico teniendo en cuenta lo que fue enseñado y de qué manera fue enseñado. Para que la evaluación sea una herramienta de conocimiento, el PEIP 2008 establece que se debe cumplir con dos condiciones: la intencionalidad (trabajo reflexivo docente) y la posibilidad (autonomía docente, ambiente educativo que permita estas evaluaciones, compromiso profesional docente).

Reflexionando en torno a lo que se plantea desde el Programa 2008 me surge la primera pregunta: ¿las evaluaciones estandarizadas reflejan lo aprendido por los y las estudiantes?

Cada año en marzo, junio y noviembre debemos completar planillas evaluativas para la inspección. En dichas planillas se evalúan las áreas de matemática y lengua con sus respectivos campos. Desde el año 2020, he decidido que estas planillas serán completadas a partir de evaluaciones en el trabajo diario,

⁷ Sistema de Evaluación de Aprendizajes propone pruebas que pretenden generar discusiones colectivas y reflexiones sobre la enseñanza a nivel de cada centro educativo. Se aplican en línea utilizando la tecnología del Plan Ceibal a nivel nacional.

es decir, los niños y niñas no saben que están siendo evaluados. En mi perspectiva y experiencia los resultados de las pruebas aplicadas a fin de año son más fiables a lo que es realmente el desempeño de cada niño y niña en comparación a los que se hacen al principio del año.

Como docente de Educación Primaria, he visto alumnas y alumnos que diariamente ponen en juego sus conocimientos, reflexionan y realizan las tareas sin dificultades, paralizarse ante las pruebas de este estilo y dejar en blanco las preguntas o equivocarse en tareas simples. Allí surge otra pregunta en torno a este tema: ¿qué papel juegan las emociones al realizar una prueba evaluatoria?. Alumnos y alumnas que en una evaluación continua sobre el trabajo diario tienen un rendimiento por encima de lo aceptable, en las pruebas finales obtuvieron el mínimo. ¿Cómo condiciona a los y las estudiantes realizar una prueba en una hoja diferente, exclusiva para la prueba y con un tiempo estipulado?

Analizaré experiencias de mi práctica como estudiante y como docente en una escuela privada laica, con el fin responder la pregunta de este ensayo: ¿cómo influyen los resultados de las pruebas evaluatorias estandarizadas en los diseños de proyectos curriculares y planificaciones?

Palabras Clave:

Evaluación - Planificación - Currículum - Examen - Violencia Simbólica

MARCO TEÓRICO

Introducción

En este ensayo analizaré y pondré en debate las diferentes posturas que existen en torno a la evaluación pautada por ANEP en las escuelas primarias y cómo estas muchas veces se contradicen con el paradigma crítico que se ha intentado promover desde el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008.

En el primer capítulo expondré el concepto de evaluación educativa que plantea dicho programa: en él se propone que ésta sea una instancia de aprendizaje, que sea individual y que se respeten los procesos de cada alumno y alumna. Desde mi perspectiva, esto no coincide con la puesta en práctica de las pruebas estandarizadas, cuyos resultados muchas veces sirven para diagnosticar, clasificar, e incluso calificar para financiaciones, donde se ponen en juego la influencia del mercado y grandes organizaciones sobre la educación desplegando una mirada puramente tecnicista hacia lo que se espera de los alumnos y alumnas en cada grado. Haré referencias a las teorías de Bourdieu y Passeron pero también de Freire. Estudiaremos aportes de Gimeno Sacristán, Zavalloni y Soler Roca entre otros, para contrastar el paradigma crítico y el paradigma tecnicista. El análisis se centrará en una situación de aula en la cuál se puso en juego la autopercepción como estudiantes de los niños y las niñas luego de una prueba de matemática.

En el segundo capítulo analizaré el uso que se le da a los resultados de las pruebas estandarizadas en las escuelas primarias, tanto públicas como privadas. Haré un recorrido por la evolución del concepto de evaluación y cómo se han utilizado como elemento de control social. Para analizar esto, traigo una situación muy específica en donde puede verse cómo las calificaciones y valoraciones graduales son parte de la violencia simbólica que se da en la escuela. Para esto expondré las posiciones de Díaz Barriga, Bourdieu y Foucault. Luego analizaré cómo ha sido la historia de las pruebas estandarizadas en Uruguay y con qué fin se han utilizado. A partir de esto, analizaré la construcción del proyecto de centro

institucional de una escuela privada relacionándolo con las posturas trabajadas hasta el momento en el ensayo.

Por último, en un tercer capítulo, abordaré los conceptos que existen en torno a la planificación como elemento de la situación de enseñanza. Aquí nuevamente aparece una mirada crítica teniendo en cuenta las necesidades escolares pero, ¿de dónde surgen las necesidades? ¿Son las pruebas estandarizadas el reflejo de las necesidades de un grupo o de una escuela? ¿Se utilizan las planificaciones como práctica reflexiva o se responde a las necesidades del mercado y las autoridades? Nuevamente entraré en el concepto de pedagogía crítica liberadora con Freire como referente principal y conceptos de Davini, Díaz Barriga, Zavalloni y Brailovsky y en contrapartida una mirada neoliberal expresada en conceptos de Furman y Larsen, explicando una nueva metodología que está ganando espacio en las aulas uruguayas: el Aprendizaje Basado en Proyectos. Pensando en cómo realizar las planificaciones desde un paradigma crítico, analizaré la construcción del Proyecto Curricular de Centro en la escuela donde realicé mi última práctica de magisterio.

Las preguntas que realizaré en cada capítulo llevarán al análisis principal del tema de este ensayo: ¿cómo influyen las pruebas estandarizadas en la planificación y en la práctica docente?

Capítulo 1- Evaluación educativa: miradas desde distintos paradigmas

Evaluación según el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008: una mirada desde el paradigma crítico

A lo largo de la carrera magisterial tanto en las prácticas docentes como en las asignaturas rendidas en el instituto, el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) del año 2008 fue la base de todas las planificaciones y los trabajos sobre teoría. Lo primero que se establece desde este documento es que las maestras debemos posicionarnos desde un paradigma crítico para realizar la práctica docente. En su fundamentación, el PEIP postula y explica detalladamente los argumentos de diversos autores desde un enfoque crítico para justificar esta posición. Por estar focalizado en la evaluación y planificación, en este apartado me detendré en la posición que establece el PEIP para evaluar a niños y niñas durante el ciclo escolar.

Este nuevo paradigma en la educación uruguaya cambió la mirada sobre las relaciones didácticas y pedagógicas que se dan entre los componentes de la enseñanza y aquí me centraré en la relación que se establece entre la evaluación y los aprendizajes. En reformas educativas anteriores, las evaluaciones se tomaban como fuentes estadísticas de resultados de diferentes habilidades cognitivas: no era necesario tenerlas en cuenta para planificar y llevar a cabo las prácticas docentes. Este programa, tiene como fin ver a la educación como praxis liberadora: un acto político que cambie a los sujetos haciéndolos partícipes de su historia y de la sociedad. No debemos pasar por alto que el paradigma crítico liberador considera la heterogeneidad de los grupos sociales respetando los procesos de cada integrante. Es parte de la teoría social crítica y esto supone superar la mirada positivista y tecnicista que se tenía hasta el momento (principios del siglo XXI) de la educación y un punto central para atravesar esto es cambiar el sentido de la evaluación. Con esta teoría vuelve a considerarse a la evaluación como parte del campo de la

didáctica siendo fundamental para la planificación de las actividades de enseñanza. Para esto en el PEIP se trae una cita de E. Litwin (1998):

Nuestra primer reflexión desde este marco, entonces, consiste en considerar que la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de la implicancia de la enseñanza en esos aprendizajes. (ANEP, 2008, p. 33)

El PEIP menciona varias ideas que sostiene Susana Celman, por ejemplo que “la evaluación puede convertirse en una valiosa herramienta de conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje” (ANEP, 2008, p. 34) y así sigue aumentando la idea de que las evaluaciones sean punto de partida de objetivos para grupos e individualismos. Estos postulados llevan a que las evaluaciones deben ser sobre lo enseñado y de la manera que fue enseñado, coincidiendo con el proceso individual y/o grupal de quienes lo harán.

Como mencioné en la fundamentación, para que la evaluación tome el significado que se pretende en el PEIP debe tener dos condiciones: intencionalidad y posibilidad. Para esto, es necesaria la autonomía docente, la coherencia y compromiso en la institución educativa para que se aplique esta concepción y luego se evalúe de acuerdo a las prácticas. Un punto central del análisis pedagógico radica en cuestionarme: ¿existe una coherencia entre lo que se demanda desde las inspecciones y lo que se explicita en el PEIP? ¿Cuán fiables son las evaluaciones aplicadas a los y las estudiantes? ¿Cómo inciden las evaluaciones aplicadas en la escuela en la relación de los y las alumnas con el conocimiento? Me pregunto qué impacto tienen estas evaluaciones en la autovaloración y auto percepción que tienen niños, niñas y adolescentes no sólo como estudiantes; también de sí mismos.

Para pensar sobre este punto me gustaría exponer una experiencia que observé siendo docente de sexto año en una institución privada del centro de Montevideo. Durante los primeros meses del año, trabajé en todas las áreas evaluando gradualmente los procesos de cada niño y cada niña: algunas de ellas tenían un rendimiento muy destacado con respecto a sus compañeros, lo que les permitía terminar las tareas a tiempo y explicar a los demás sus métodos de resolución. Este tipo de evaluación gradual de los procesos va en concordancia con lo que sugiere el PEIP: “(...) la evaluación integrando el campo de la didáctica y

recuperando el lugar en el cual genera información relativa a las propuestas de enseñanza en sentido amplio” (2008, p.33)

Llegado junio, anuncié las primeras pruebas evaluatorias por escrito, instancia requerida por dirección e inspección. La prueba consistía en tres apartados con operaciones y una situación problema a resolver (adjunto en anexos). Fue ideada por mí teniendo en cuenta los contenidos dados hasta el momento. Además, los niños y niñas podían revisar su cuadernola de matemática para consultar dudas de procedimiento o incluso las tablas de multiplicar. La misma prueba se aplicó a los 18 niños y niñas de la clase sin tener en cuenta dificultades de aprendizaje o adaptaciones curriculares: fue una prueba estandarizada con contenidos básicos de 5to año (estando en 6to) que se calificó del 1 al 12 siendo 6 el mínimo suficiente. Estas condiciones fueron pautadas en los días previos no sólo con niños y niñas sino también con sus familias, que esperaban ansiosas estos momentos de evaluación “que los preparan hacia el liceo”⁸.

En la prueba de matemática el desempeño en general fue muy por debajo de lo esperado teniendo en cuenta el trabajo diario que venían realizando. Una niña, que en su escolaridad siempre obtuvo notas excelentes, el día de la prueba estaba extremadamente nerviosa y se le notaba en su aspecto físico. Cuando supo su nota (un 4) quedó petrificada y a los minutos empezó a tener dificultades para respirar.

Comencé a asistirle al darme cuenta que estaba teniendo un episodio de angustia muy fuerte provocado por la situación estresante que fue enfrentarse a la primera nota insuficiente en su escolaridad. Luego de unos minutos noté que toda la clase estaba en una situación parecida y comencé a pensar: ¿qué está sucediendo? ¿Acaso fui muy dura con las notas? ¿Me equivoqué en la selección de ejercicios y puse algo fuera de contexto? Esta situación me remite a las palabras de Gianfranco Zavalloni, pedagogo italiano propulsor de la Escuela Creativa.

En su obra “Pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta” expresa cuáles son las consecuencias de valorar con notas y conceptos a los niños y niñas desde primer año. Entre esas consecuencias nombra: en primer lugar niños y niñas comienzan a hacer las actividades por obligación aspirando a conseguir una buena nota, en segundo lugar los enseñantes (docentes) tienen que elaborar pruebas de aptitud que certifiquen el grado de aprendizaje y rendimiento en un

⁸ Esta fue la preocupación más nombrada por las familias en la primera reunión, antes de comenzar las clases. Por preparación se referían a tener más instancias de evaluación escrita.

tiempo limitado, y en tercer lugar para las familias comienza la carrera de buscar la mejor nota induciendo a sus hijos a la competición. (2011, p.109) Para el autor, una solución a esta problemática es abolir las notas:

No son los resultados académicos lo que hay que evaluar, sino introducir sistemas de estimulación desvinculados del encasillamiento de boletines y similares. Se trata de intentar estrategias de cooperación didáctica (...) que puedan hacer desaparecer (...) la competencia entre alumnos. (Zavalloni, 2011, p.110)

Este ha sido un tema muy debatido entre el equipo docente al que pertenezco: en nuestra escuela desde hace muchos años en los boletines no aparecen notas sino informes del desempeño de cada área. Además, las evaluaciones siempre son en relación al aprendizaje de cada niño/a, no respecto a los otros. Si bien la mayoría de las docentes estamos de acuerdo en este método, sabemos que tiene sus dificultades, como por ejemplo, a fin de año las familias necesitan tener una nota o una comparación con el resto de sus compañeros y esto deriva en colapsos de llamadas preguntando por la nota de pasaje de grado, que por supuesto, nos exige ANEP a través del sistema GURÍ.⁹

En definitiva, volviendo a las preguntas que me hacía en este capítulo, desde mi punto de vista es muy difícil cambiar hacia un ideal como el que propone Zavalloni con la abolición de las notas. La educación, incluso desde primaria, sigue respondiendo a lógicas de mercado y desde los diversos actores sociales se demandan resultados, competencia, monitorización y ciertos estándares académicos. En palabras del autor, es necesario volver a plantearse ¿cuál es el objetivo de aprender? (2011, p. 110) Mientras el objetivo de aprender sea ser útil para el trabajo, la educación se va a mirar bajo la misma lupa.

⁹ GURÍ: sistema de información web que permite tener una base de datos actualizada de docentes, no docentes y alumnos y unificar las gestiones a nivel nacional.

La evaluación como dato estadístico: la educación para el mercado y el paradigma tecnicista

Para pensar y analizar lo expuesto en el punto anterior, es necesario comprender por qué decimos que la educación está al servicio del mercado. El Estado siempre ha tenido un papel fundamental en la actualidad como garante de la educación a través de políticas educativas: estas siempre están influenciadas no sólo por las ideologías de quienes gobiernan sino también por las tendencias globales. En esta sociedad globalizada, luego del avance de la industrialización, se ha puesto énfasis en la teoría del capital humano: la educación ha estado a la merced de lo que el mercado necesita. Carlos Torres en “Las secretas aventuras del orden: Estado y Educación” establece que los educadores y sistemas educativos tienen tres funciones principales: cognitiva y socialización moral, entrenamiento de habilidad y certificación. Esas son las funciones que contribuyen, por ejemplo, a la movilidad social. (1996, p.86)

Para el paradigma tecnicista es de suma importancia el resultado y la certificación de ello: se dejan de lado los procesos e individualismos ya que el fin de la educación es formar sujetos productivos para la sociedad capitalista. En la década de 1970 Uruguay tenía una gran crisis educativa acompañada de crisis social y económica. Esto se vio agudizado por la dictadura cívico militar que cambió los planes en base a un ideal nacionalista y sin la participación de actores políticos y docentes.

En la década de 1990 vuelve a ponerse en debate social y político el sistema educativo considerándose un nuevo paradigma educativo: éste no era ajeno a las políticas internacionales del país, por lo que también recibió influencia de países de la región y de las potencias mundiales. Es en este debate donde entran a jugar un papel importante los organismos internacionales, especialmente el Banco Mundial y el B.I.D., porque ellos fueron quienes financiaron las reestructuras y reformas educativas. La educación pasó a tener un perfil marcado hacia lo comercial y privado. Soler Roca en su obra “El Banco Mundial metido a Educador” hace una crítica a esta situación expresando que las nuevas medidas suponen “imposiciones de un nuevo orden que no responde a las necesidades de los más débiles sino a los intereses de los más poderosos” (1997, p.6)

El PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) y la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) fueron los autores del documento de 1992, "Educación y Conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad"¹⁰ que establecía los vínculos necesarios y efectivos entre la creación de capital humano y desarrollo económico, transformación productiva - equidad social - democracia política, para tener eficiencia y equidad en los sistemas educativos. El centro del nuevo paradigma tiene como objetivo aumentar la competitividad en los mercados. Surgen con él las actividades técnicas y prácticas, el desarrollo de habilidades para el trabajo, simplificación de los objetos de conocimiento, priorizar la práctica ante la teoría, entre otras.

En definitiva, el énfasis se puso en que la educación sea una herramienta utilitaria. Con estas reformas también cambia la concepción del rol docente, siendo ahora un ejecutor de programas y actividades con mayor control académico. En este contexto, la evaluación pasó a ser un sistema de control en donde se ponían a prueba las habilidades adquiridas por los estudiantes: los educandos son preparados para la división del trabajo y la distribución se hará a través de la selección competitiva fruto de los resultados de las evaluaciones. Volvió a valorizarse la jerarquía de recompensas y reconocimientos en base resultados aumentando aún más la segregación y brecha escolar. En palabras de Bourdieu y Passeron la escuela volvió a ser una institución reproductora de la sociedad. (1970)

A modo de síntesis de este capítulo, y volviendo a las preguntas que me hice en el primer apartado, me cuestiono: ¿cuán vigente está el paradigma tecnicista en las escuelas primarias de Uruguay? ¿Cómo coexisten dos teorías con visiones de sujeto contrarias? ¿Es posible evaluar desde un paradigma crítico y a la vez cumplir con lo que pide el sistema?

¹⁰ Este programa fue realizado por el PNUD y la CEPAL con el fin de unificar lineamientos en los planes de acción para favorecer la vinculación entre educación, conocimiento y desarrollo teniendo en cuenta las condiciones existentes en la década de 1990. Fuente: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>

Capítulo 2- Pruebas estandarizadas: ¿qué realidad nos muestran?

La evaluación como instrumento de poder

Las relaciones de poder se dan en todos los ámbitos de la vida social y la educación no escapa a esta dinámica. Foucault plantea que una relación de poder es aquella donde las relaciones existentes entre los hombres tratan de orientar e influir en la conducta de otros. Estas no son estáticas e incluso, pueden invertirse los roles de los sujetos: el disciplinado y el disciplinante. Estos sujetos tienen que ser libres, ya que de lo contrario estaríamos refiriéndonos a relaciones de dominación.

Para Foucault, las relaciones de poder son positivas y productivas: el sujeto disciplinado aprende y conoce cosas. Son los sujetos dóciles aquellos que pueden ser disciplinados y aunque con la mirada de este siglo pueda ser poco acertado, en la concepción del autor esto significaba que los sujetos podían evolucionar y adquirir saberes: a éstos les llamó "cuerpos dóciles" y su fin era producir.

Hay un texto concreto en el que, sin motivo, Foucault recurre a un discurso educativo en el centro del mismo (...) El texto es Discipline and Punish (...) Resumiendo, afirma que la disciplina ejercida sobre la persona, con el fin de producir "cuerpos dóciles" (es interesante señalar que "dócil" tiene su propia connotación educativa, pues proviene del latín docilis, que significa "enseñable"), se deriva de las prácticas reducidas o "micro-tecnologías". Estas micro-tecnologías reúnen el ejercicio del poder y la construcción del saber en la organización del espacio y del tiempo siguiendo líneas ordenadas, de manera que faciliten formas constantes de vigilancia y la puesta en acción de la evaluación y el juicio. (Hoskin, 1990, p. 35)

Recordemos que esto se sitúa luego de la revolución industrial y con la nueva concepción de ser ciudadano. La superposición de tecnologías disciplinarias y tecnologías reguladoras de la vida llevaron a la formación de nuevos saberes e instituciones. Una de las microtecnologías aplicadas era el examen que fue tomada como técnica exclusiva de poder y control: el examen es una práctica íntimamente interiorizada del poder y el saber (Foucault, 1975)

Nada de esto está desligado de intereses políticos e ideológicos, de aquí que es necesario analizar la evolución y transformación de los conceptos sin perder

de vista los orígenes y los movimientos que tienen su auge. Si lo pensamos en el contexto actual, deberíamos preguntarnos ¿a quién pertenece el poder y el control?

J. Kenway, socióloga, investigadora y profesora de la Universidad de Monash, Australia, ha tenido como eje principal en sus investigaciones el ascenso de la educación privada y la construcción del concepto de hegemonía. En sus escritos para “Foucault y la Educación” de 1990 establece que las concepciones de la educación y el discurso de la nueva derecha están estrechamente ligadas en el siglo XX. Toma como punto de análisis el concepto que plantea Gramsci sobre la hegemonía indicando que éste no ve una ideología de clase como si lo hicieron otros autores a principio de siglo, si no que hay un universo con diversidad de elementos ideológicos de distintas clases. Le llama ideología al sistema de concepción del mundo y es necesario intelectuales para desarrollarlas. Estos intelectuales son sujetos dominantes que pueden ser individuos o grupos sociales (incluso, los docentes). Las ciencias humanas dieron origen a técnicas de poder; técnicas de individualización que sirven para controlar a los sujetos dándoles identidad social y personal. Estas técnicas son prácticas divisorias propias de las ciencias sociales. Para Gramsci la hegemonía hace que haya una clara dominación de clase social y una dirección política determinada. (1981)

Foucault y Gramsci coinciden en que el poder y la hegemonía no están localizados en un aparato central sino que surgen de múltiples puntos de vista y visiones: no es algo estático. El análisis de estos conceptos nos lleva a ver la evaluación como una relación de poder, como un acto subjetivo.

Continuando en las concepciones filosóficas y pedagógicas que surgieron el pasado siglo, es de suma importancia repasar lo expuesto por Pierre Bourdieu en su obra “La reproducción” de 1970. Uno de los conceptos centrales que aborda en ella es el de violencia simbólica: esta esconde una relación de fuerza a través de la imposición. Bourdieu se refiere a los sujetos como dominantes y dominados.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a estas relaciones de fuerza.
(Bourdieu, 1970, p. 44)

Por ser impuesta, toda acción pedagógica es una violencia simbólica: esta posee un poder arbitrario de una cultura arbitraria. Se intenta imponer e inculcar ciertos saberes seleccionados específicamente por una sociedad o cultura, los que ella considera que deben ser reproducidos. Estas acciones pedagógicas necesitan de autoridades pedagógicas para su ejercicio.

No podemos hablar de evaluaciones y exámenes sin tener en cuenta la evolución y transformación del concepto de currículum. Una publicación de la OIE¹¹ UNESCO, señala que el currículo consiste en todas las actividades, experiencias, materias, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el maestro, o considerados por él, para alcanzar los fines de la educación. El espacio curricular es espacio de conflictos, intereses y concepciones entre docentes, alumnos y la burocracia escolar. Kliebard (en Díaz Barriga en "Currículum y evaluación escolar", 1992, p.24) fue un historiador inglés que en su obra más conocida, publicada en 1986 "The Struggle for the American Curriculum 1893-1958", planteó tres tipos de conflicto que se dan en el escenario curricular: el primero refiere a la propuesta institucional-burocrática y el saber del maestro. Existe una relación pasiva entre alumnos y contenidos, no se respeta la homogeneidad y diversidad grupal: hay un camino único para acercarse a un contenido o saber. Son las instituciones las que definen qué contenidos se enseñarán con el anhelo de que todos los estudiantes obtengan los mismos resultados. Esto desplaza y transforma completamente el rol del docente.

El segundo conflicto se da en que el currículum es un espacio para ejercer la hegemonía. Como mencioné anteriormente, la hegemonía pretende establecer un orden ideal según el grupo dominante; no importa quienes participen del armado de este espacio, siempre habrá conflicto de intereses. El tercer conflicto que se plantea es que el docente está imposibilitado de expresarse: pocas instituciones hacen partícipes a los docentes de la creación y planificación del currículum. Quienes osan a salirse de lo establecido, muchas veces reciben malas calificaciones o son reprimidos.

Atendiendo a todo este análisis que han hecho los autores citados, puedo concluir que las evaluaciones se han convertido en un elemento de control no sólo de alumnos y alumnas, sino también del desempeño de docentes, de diversos

¹¹ Stabback, P. (2016) *Qué hace a un currículum de calidad* (p.9) OIE, UNESCO

equipos y de las escuelas en general. A través de las pruebas SEA las autoridades realizan estadísticas de éxitos y fracasos dándole valor a las escuelas según los resultados, quedando segregadas y con mala calificación aquellas que no logran los mínimos esperados o tienen altos índices de repetición. A su vez, las pruebas están diseñadas en base a los contenidos que propone el PEIP (2008) para cada grado, por lo tanto, si un grupo de estudiantes falla en un contenido, se pondrá en juicio el desempeño del docente que “no pudo enseñar” correctamente el contenido.

Recordemos que en las pruebas SEA sólo importan los resultados y son las mismas para todo el país. Otro ejemplo claro de control docente lo vivo año a año en la institución educativa privada en la que trabajo: tres veces al año debemos completar planillas en donde calificamos del 1 al 5¹² las disciplinas del área de Lengua y Matemática (se adjunta en anexos). Muchas compañeras las completan a partir de pruebas evaluativas escritas, específicas para la ocasión. Desde el 2021 decidí que esa calificación será en base al desempeño diario.

Esto es un claro ejemplo de la evaluación como poder y acto subjetivo¹³ porque todas las docentes llenamos esas planillas con criterios diferentes, según nuestra postura ante las evaluaciones y esto hace que los datos mostrados sean subjetivos y no reflejan una realidad objetiva de la escuela. Pensando sobre esto, las planillas son exclusivamente datos estadísticos que pide la inspección: ¿cuál es el fin de recabar estos datos si no es el control de lo que se está enseñando? Aquí no importa cómo lo estemos haciendo ni qué procesos de aprendizaje estén atravesando los y las estudiantes: importan los porcentajes y promedios que arrojan las planillas.

¹² Siendo 1: no logrado, 2: presenta dificultades, 3: correcto, 4: muy bien, 5: destacado

¹³ Mencionado en la p. 15 de este ensayo

Examen, test y evaluación: diferencias en sus conceptos

Es necesario para poder reflexionar sobre las situaciones de análisis de este ensayo, recorrer la historia de los conceptos que estamos abordando y diferenciar algunos conceptos que en la cotidianidad pueden ser confundidos. La evaluación no siempre fue concebida de la misma manera: no sólo en la acción si no también en su término propiamente dicho. Ángel Díaz Barriga en su libro “Currículum y evaluación escolar” de 1992 hace un recorrido y análisis detallado de cómo se llegó a lo que hoy en día conocemos como exámenes, que en el caso de este ensayo, será el concepto que utilizaré para referirme a las pruebas estandarizadas.

Hoy en día no se concibe en el común de la sociedad una educación sin instancias evaluatorias: se cree que es inherente a la acción educativa. Pero hasta la edad media los exámenes no existían como los conocemos ahora: según indica Díaz Barriga hay registros de que sólo a aquellos alumnos que podrían salir beneficiados tenían instancia de pruebas y que siempre correspondían con el método educativo y con lo enseñado. Comenio, en su obra “Didáctica magna” establecía que si un alumno fracasaba, entonces el maestro debía revisar sus métodos porque sin dudas, estaba fallando (1992, p. 39). Con las transformaciones políticas del siglo XVIII y siglo XIX fueron cambiando las concepciones educativas y luego de la Revolución Francesa se empezaron a registrar las primeras pruebas de acreditaciones para los estudios y la calificación por notas. Fue Foucault (1973) quien comenzó a diferenciar las pruebas de acreditación para carreras universitarias con exámenes.

En la actualidad se ve al examen como un espacio sobredeterminado y observado por todos los actores de la sociedad, sean parte o no de la educación, y en general éstos coinciden que los resultados de los exámenes son objetivos. Las políticas neoliberales de fin de siglo XX transformaron el papel del examen e hicieron de él una justificación académica que fundamenta la restricción al acceso de la educación. Esto es consecuencia de una transformación que se dio (sobre todo en la sociedad estadounidense) durante todo el siglo XX donde a partir de la teoría de los test se habilitó a medir estadísticamente a toda la población.

Como mencioné en el apartado anterior sobre la evaluación como instrumento de poder, a lo largo de la historia las evaluaciones se han transformado

en un elemento de control de los sistemas educativos y de las sociedades, especialmente de las poblaciones marginadas. Siempre que han ocurrido cambios en la sociedad, la educación es una de las primeras áreas en revisarse y modificarse. Con los cambios de paradigmas y el auge obrero de principios de siglo, la educación pasó de tener una dimensión amplia a centrarse en lo que necesitaba la sociedad del momento: sujetos útiles para trabajar. Menciona Díaz Barriga (1992) que en ese tiempo, surge la “Pedagogía del trabajo” donde la centralidad estará en formar y preparar seres que sirvan al progreso económico y material. La educación va a tener como fin desde ese momento, atender todo lo que sea útil para el mundo del trabajo, quedando atrás la reflexión o el estudio por disfrute de saberes.

Para esta sociedad de principios de siglo XX, ser útil significaba poder ser recompensado monetariamente o ayudar a cumplir las normas establecidas. En esta línea, el rol del docente se transforma y también pasa a ser un operario de producción. En este sentido se dan dos grandes cambios en la práctica educativa: el primero llevó a la reorientación en los contenidos de los planes de estudio, siendo estos más utilitarios, y el segundo cambio fue crear una instancia en el sistema educativo que sea responsable de los planes y programas. Esto provocó la segmentación del trabajo pedagógico ya que los docentes perdieron la calidad del sentido intelectual y su moral de acción al no poder participar de la planificación de estos planes. (Díaz Barriga, 1992) Más adelante, en el capítulo 3 de este ensayo, expondré cómo este pensamiento ha vuelto en el siglo XXI bajo un nuevo nombre.

A partir de este novedoso contexto mundial donde la mano de obra y ser útil para un trabajo era el fin de la vida adulta, los programas de estudios pasan a ser los orientadores absolutos de la acción educativa y los docentes son aplicadores de los mismos. Cabe señalar que en algunos países europeos, los docentes siguieron teniendo participación activa.

Con el auge de las políticas neoliberales, la educación se vio inmersa en nuevas dinámicas y con ellas, comenzaron a buscarse justificaciones para los ajustes y recortes presupuestales. La restricción del ingreso a la educación (especialmente a la universidad) ha sido una de las problemáticas de este siglo y el papel del examen ha tenido protagonismo para ello.

En cierto sentido cuando la sociedad no puede resolver problemas de orden económico (asignación de presupuesto), de orden social (justicia en la distribución de satisfactores), de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento en cada sujeto) transfiere esta impotencia a una excesiva confianza de 'elevar la calidad de la educación', sólo a través de racionalizar el empleo de un instrumento: el examen. (Díaz Barriga, 1992, p.37)

Como mencioné anteriormente, el examen es un espacio sobredeterminado observado por todos los actores de la sociedad. En su evolución se puede observar cómo fueron invirtiendo las relaciones que se dan dentro de él: en primer lugar, los problemas sociales pasan a ser problemas técnicos. En segundo lugar, los problemas metodológicos pasan a ser problemas de rendimiento. Se adoptó una dimensión científicista rechazando la reflexión y la comprensión del sentido de los problemas. Si los problemas son técnicos, se les da soluciones técnicas. Al final de este capítulo, en el siguiente apartado, analizaré un caso que tiene que ver con este punto específico: cómo en las escuelas se toma un área débil y en vez de estudiar las multicausales que pueden provocarlo, se arman proyectos para mejorar los aprendizajes: se les da homogeneidad. Al contrario de lo que se hacía hasta el siglo XIX, a partir de ahora se promueve y se califica el desempeño de los alumnos a través del examen y éste no precisamente estará ligado al método de aprendizaje. Muchas veces son algo externo aplicado por los docentes. Se pasa a tener una "pedagogía de la acreditación" donde el fin es estar capacitado para el mundo laboral. En tercer lugar, el examen pasa a ser un problema de control científico: es decir, se crearon mecanismos científicos para asegurar el control. Esto se dio a través de la teoría de los test que luego, al día de hoy, pasan a llamarse "evaluaciones". (Díaz Barriga, 1992)

Una vez más, se ve la estrecha relación que tiene el mundo laboral con el educativo: los test surgieron a principios del siglo XX para medir inteligencia desde una perspectiva biologicista y con ellos justificaban la segregación de grupos humanos. Este tipo de pruebas surgieron como parte de la legitimación social de la mano del auge racista y conservador. Esta perspectiva se trasladó a la escuela separando a los alumnos entre los que podían ser instruidos (los inteligentes) y aquellos que no cumplían las expectativas y serían obreros, dejándolos fuera del sistema desde temprana edad. Plantea Díaz Barriga (1992) que a pesar de la controversia con la que hoy en día podemos mirar estos hechos, la teoría de los test

nunca fue sometida a debate epistemológico y de hecho, se convirtió en acto científico, utilizándose hasta el día de hoy en diversas áreas. Durante mucho tiempo, los test fueron el instrumento por el cual se le daba lugar a los sujetos en la sociedad.

Por más que tenga diferente nombre (examen, test, evaluación) la esencia y el fin de esta actividad es la misma. Díaz Barriga, concluye su obra planteando un problema que hoy, treinta años después sigue generando las mismas interrogantes: la tecnificación de las evaluaciones ha hecho que los estudios de los resultados sean sólo factores estadísticos y técnicos. Aún están lejos de ayudar en el análisis de lo multi causorial en los problemas de la educación. Aquí es bueno volver a recordar el cierre del apartado anterior, donde cuento mi experiencia con las planillas de calificaciones: no se tienen en cuenta los procesos de cada estudiante, se califica según los objetivos del grado. Por lo tanto, un alumno que en sexto año tiene dificultades en alguna de las disciplinas evaluadas, tendrá como calificación un 1 sin tomar en cuenta su evolución propia porque en sexto año “debería cumplir ciertos objetivos”. Podría analizar aquí las calificaciones que se le da a estudiantes neurodivergentes quienes muchas veces también obtienen calificaciones insuficientes porque sus métodos de aprendizaje no corresponden con lo esperado para el grupo dominante, concepto que abordamos anteriormente de Bourdieu (1970). Esta experiencia, es un claro caso de cómo opera la violencia simbólica a través de las calificaciones y las evaluaciones.

Uso de las pruebas estandarizadas en el Uruguay reciente: informes ARISTAS y sistema de evaluación de aprendizajes (Pruebas SEA)

En nuestro país se realizan evaluaciones nacionales estandarizadas hace más de dos décadas: en educación primaria desde 1996 y en educación media desde 1999 fueron realizadas por la ANEP hasta el año 2013. Con la Ley General de Educación 18437 del año 2008 se creó el INEEEd como actor autónomo para la evaluación educativa. En el 2013 comenzó a funcionar y a desarrollar y aplicar las pruebas estandarizadas para educación primaria y educación media.

En América Latina se han desarrollado sistemas de evaluación centrados en la medición del desempeño en lectura y en matemática, aunque en los últimos años se han agregado nuevas dimensiones y capacidades para ser medidas ampliando el espectro de lo que se evalúa: esto va acorde a una concepción de educación integral de calidad que se plantea claramente en los objetivos y fines del Plan de Educación Inicial y Primaria 2008. El informe Aristas se construye en este contexto, tomando a la evaluación como algo multidimensional. Este informe no sólo considera puntajes finales, también tiene en cuenta contextos y componentes que garantizan o debilitan el derecho a educación de niños, niñas y adolescentes. En el 2015 comenzó la elaboración del diseño para el informe Aristas y en el 2017 se hizo la primera evaluación en primaria. En secundaria, se aplicó por primera vez en 2018. Está pactado que este informe se aplicará cada tres años generando análisis y presentando evidencias sistemáticas de las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias, el clima de trabajo escolar, convivencia, habilidades socioemocionales, etc., además del desempeño en lectura y matemática. Se aplican en 3° y 6° de educación primaria y media tanto en instituciones públicas como privadas de todo el país.

Los objetivos de este informe son: contribuir a políticas educativas basadas en evidencias, ser un insumo para el diseño y la mejora curricular brindando evidencias válidas. Los informes finales no revelan los resultados niño por niño, si no que dan estadísticas globales de cada centro en relación a otros años y a la media del país.

Con respecto a las pruebas SEA (Sistema de Evaluación de Aprendizajes) podemos ver cómo han evolucionado y se han ido transformando con el paso de los años y las circunstancias: con la transformación curricular y los objetivos de grados por competencia, el desarrollo de las pruebas ha cambiado. A diferencia del informe Aristas, las pruebas SEA son seleccionadas por los docentes de cada curso: pueden verse en línea y así anticipar a los alumnos a qué se enfrentarán.

La ANEP explica¹⁴ que estas pruebas son en línea (se espera que utilicen sus equipos del Plan Ceibal) y se desarrollarán en cuatro módulos: matemática, lectura, ciencias naturales y multitarea, con documentos para retomar en clase lo evaluado. Hasta el 2021 el formato era con múltiple opción; ese año incorporaron el

¹⁴ Marcos teóricos de las pruebas SEA: <https://sea.anep.edu.uy/publicaciones>

formato de selección múltiple y en 2022 la opción de arrastrar y soltar. Me llamó la atención el desarrollo de los diferentes módulos de cada prueba SEA y sus objetivos, por ejemplo, en matemática¹⁵ y ciencias naturales¹⁶ hay un desarrollo y una visión pedagógica clara de qué se pretende con este tipo de evaluación, acompañada con lo que se propone en el PEIP 2008. En el documento “Aportes para el análisis del módulo Matemática. Evaluación formativa en línea para primaria” del 2022 se explicita:

(...) las Evaluaciones Formativas en Línea, se elaboran en función de las concepciones de la Matemática, de su enseñanza, y de cómo se espera que los alumnos construyan aprendizajes, incorporadas en los documentos curriculares oficiales de Educación Primaria. Concretamente, se hace referencia a la fundamentación del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP, 2008), a la del Documento Base de Análisis Curricular (DBAC, 2016), y a la que sustenta también los Libros para el Maestro y los Cuadernos para Hacer Matemática de la Comisión d Análisis Curricular de la Enseñanza Escolar de la Matemática (CACEEM, 2017-2019). (ANEP, 2022, p.7)

En la misma línea pedagógica, el documento “Aportes para el análisis del módulo Ciencias. Evaluación formativa en línea para primaria” del 2022 también expone:

Vale recordar que estas pruebas en clave formativa no constituyen una fuente de resultados para el sistema, sino que se centran en devolver a los docentes y a los centros educativos información sustantiva a la hora de replanificar los procesos de enseñanza a mitad de un año lectivo. Esta concepción de evaluación pone a la escuela como eje de la mejora y a los docentes como los profesionales que la hacen posible. (ANEP, 2022, p.7)

Estas dos citas reflejan un pensamiento de la evaluación desde un paradigma crítico reflexivo, como lo expresa el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 y que expliqué en el capítulo uno de este marco teórico. Está en cada docente y en cada institución utilizarlas con ese fin y/o como una herramienta de medición de resultados.

¹⁵ ANEP (2022) Aportes para el análisis del módulo Matemática. Evaluación formativa en línea para primaria.

¹⁶ ANEP (2022) Aportes para el análisis del módulo Ciencias. Evaluación formativa en línea para primaria.

El nuevo Marco Curricular Nacional¹⁷ elaborado por la ANEP y la DGEIP en agosto del 2022 establece que se basa en estadísticas e informes elaborados por el INEEd (informes Aristas) para plantear los objetivos del documento. En su introducción, plantea los desafíos a los que se enfrenta la educación hoy en día y los primeros tres que destaca son: la persistencia de los elevados niveles extraedad y rezago en el sistema, los niveles de no aprobación y las bajas tasas de egreso, entre otras problemáticas. (2022, p. 15) Si bien en este ensayo no voy a profundizar en este nuevo Marco Curricular Nacional no puedo dejar de preguntarme ¿cómo puede la educación atravesar estos desafíos? Estas problemáticas reflejadas en evaluaciones ¿responden exclusivamente a problemas de la escuela? Siguiendo los lineamientos planteados anteriormente en este capítulo, se sigue pretendiendo dar respuestas a problemas sociales a través de problemas técnicos (Díaz Barriga, 1992, p. 37)

Para cerrar este capítulo analizaré un caso que estoy vivenciando como docente en la institución educativa en la que trabajo hace ya algunos años: a partir de los resultados negativos que arrojaban las pruebas evaluativas¹⁸ aplicadas a mitad de año y a fin de año en matemática, especialmente en la resolución de problemas, entre docentes y dirección se comenzó a pensar qué solución podría aplicarse a nivel institucional para resolver el problema. En el año 2019 y a principios del 2020 se realizaron dos talleres formativos con el objetivo de conocer una nueva forma de emplear didáctica en las matemáticas. En ese momento entre la dirección y el equipo docente desarrollamos un proyecto a aplicar durante el año pero con la llegada de la emergencia sanitaria en marzo, y los cambios estructurales y funcionales que tuvimos, fue imposible llevarlo a cabo.

Recién a mediados del año 2022 pudimos comenzar a pensar y retomar aquella idea que surgió tres años atrás. En febrero de 2023 volvimos a tener un taller formativo con una especialista en didáctica de la matemática que nos hizo repensar y reflexionar sobre nuestras prácticas habituales a la hora de enseñar esta asignatura. Podríamos pensar que estamos haciendo una práctica reflexiva ya que estamos modificándola para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes: como decía Comenio en Didáctica Magna de 1657, si el alumno fracasa el maestro debe

¹⁷ Marco Curricular Nacional 2022: es el documento más general del sistema curricular que contiene la organización, dirección y normas generales del currículo nacional.

¹⁸ Pruebas del informe ARISTAS y pruebas de cada docente en el resto de los grados.

revisar sus métodos de enseñanza, pero voy a profundizar en los motivos de este cambio de paradigma a nivel institucional pensando en lo mencionado en este capítulo (y en el capítulo uno) con las teorías de Díaz Barriga, Foucault y Bourdieu. Desde el 2019 en la escuela se utilizan de primero a tercero los “Cuadernos para hacer Matemática”¹⁹ distribuidos por IMPO. La razón por la cual se empezaron a utilizar, fue porque se tuvo en cuenta como un recurso extra que facilitara el trabajo de las docentes; durante estos años, y especialmente en el trabajo a distancia a través de plataformas digitales, el libro se utilizó como un salvavidas; “pongo un ejercicio del libro y ya está” fue un pensamiento que abundó durante ese tiempo. Pero las docentes nos encontramos con un problema: los libros contenían “ejercicios” mucho más difíciles de lo que creíamos, al punto que a veces ni siquiera nosotras entendíamos la resolución. Por este motivo, si bien estaban en el aula no los usábamos con asiduidad. Pasaron los años y, agudizados por las interrupciones de las clases en la escuela, los resultados en matemática de las pruebas eran cada vez más negativos: el recurso del libro no estaba funcionando.

La dirección de la escuela decidió contactar una profesora especialista en didáctica de la matemática para poder abordar esta dificultad que tenemos como equipo docente. Lo primero que recomendó la profesora, fue el uso de los Cuadernos para hacer Matemática con los respectivos libros para docentes. El taller, de varias horas en la semana, giró en torno a cómo usar estos libros cambiando nuestra forma de enseñar la asignatura: enseñar matemáticas a través de competencias. ¡Vaya sorpresa! A pesar de que la escuela aún no tiene directivas desde inspección de cómo trabajar en esta nueva “transformación educativa” ya que no han llegado planes ni marcos curriculares, sabemos que el nuevo Marco Curricular 2022 tuvo como cambio más destacado la reorganización de contenidos a través de competencias. Por esta razón, la DGEIP sigue utilizando este libro a pesar de que ya no cuenta con el equipo que lo diseñó y que en sus impresiones sigue apareciendo el logo del CEIP.

Toda esta experiencia (que continuará en el año a nivel institucional) visibiliza todo lo que expuse en este ensayo anteriormente con la teoría de Díaz Barriga acerca de que ante los problemas técnicos se buscan soluciones técnicas: no se

¹⁹ Cuaderno para hacer Matemática: Diseñado por el CACEEM cuando existía el CEIP. El nuevo marco curricular los sigue utilizando a pesar de que ya no existe el CACEEM, por lo tanto, no son revisados desde su elaboración. Se utiliza en todas las escuelas públicas de Uruguay.

buscaron las causas que llevaban al “fracaso” en las pruebas estandarizadas que se aplicaban en matemática y se decidió poner el foco en las docentes y sus métodos de enseñanza, así como también en los recursos utilizados. ¿Cómo podemos estar seguras que el “éxito” o el “fracaso” en un área depende sólo de nosotras, las docentes, y los recursos utilizados?

Vuelvo a la cita de Hoskin (en Ball, S. Foucault y la Educación) que explica el término *docilis*. El autor toma las palabras de Foucault en *Discipline and Punish* (1975) analizando el concepto “cuerpos dóciles”: la disciplina es ejercida con el fin de producirlos. Esa disciplina viene de las microtecnologías (prácticas reducidas) que son el ejercicio del poder y la construcción del saber. A su vez, señala que el término latín *docilis* significa “enseñable” por lo tanto, al hablar de cuerpos dóciles estamos haciendo referencia a sujetos enseñables. (1990, p. 35) En el caso de esta situación pedagógica analizada, donde se cambió un método de enseñanza a partir de resultados de pruebas estandarizadas, estamos poniendo a los y las estudiantes en el lugar de cuerpos enseñables: creemos que mediante un cambio de didáctica es posible que lleguen a los resultados esperados por los grupos dominantes en la educación y en la sociedad entera, esto es, que lleguen a las competencias que propone el nuevo marco curricular para Educación Primaria.

Finalizo este capítulo pensando y reflexionando sobre las intenciones que tenemos las docentes en nuestra práctica diaria: a veces son muy buenas y queremos “lo mejor” para los niños y las niñas pero... ¿qué es “lo mejor”? ¿Quién impone ese estándar? ¿Qué autoridad tengo para decidir qué es lo mejor para mis alumnos y alumnas?

Capítulo 3- ¿Planificaciones reflexivas o planificaciones utilitarias?

Aprendizaje Basado en Proyectos: un nuevo paradigma entra a la educación uruguaya.

Una parte fundamental de la identidad de cada escuela (privada o pública) es el proyecto curricular de centro que atraviesa todos los grados y se lleva a cabo anualmente. Como mencioné en la fundamentación, estos proyectos son presentados a las estudiantes que llegamos a cada escuela de práctica y es imprescindible tenerlo adjuntado en nuestras carpetas de planificación, aunque nuestras prácticas no siempre estén relacionadas con él.

M. Furman y M. Larsen, argentinas y contemporáneas, se paran desde un paradigma neoliberal humanista y en “Las preguntas educativas entran al aula” (2022) realizan una definición sobre Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que me parece pertinente citar ya que luego analizaré si coinciden estos postulados con lo que observé en mis prácticas:

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia didáctica que se caracteriza por partir de un desafío, pregunta o problema relevante para los estudiantes, que puede ser construido entre ellos y el o los docentes a cargo o propuesto por el docente, y que se vincula con los contenidos curriculares y con el contexto o la comunidad escolar. Dadas esas condiciones, los estudiantes se involucran en una serie de actividades con el fin de elaborar un producto final, que puede ser un objeto material, una acción o intervención social, una investigación, entre otras. (Furman y Larsen, 2022, p.90)

Este concepto, según las autoras, tiene sus raíces teóricas en la pedagogía propuesta por Dewey y Kilpatrick a principios del siglo XX, la Escuela Nueva, la cual proponía que los aprendizajes surgen de la experiencia, es decir, de realizar actividades para resolver problemas. Dewey (1938)²⁰ expresaba que los docentes debían tener en cuenta que el problema a resolver surgiera de la experiencia y que

²⁰ Dewey, J. (1938) Experiencia y educación.

esté dentro de las capacidades de resolución de los alumnos, y también tener en cuenta que ese problema genere deseo de aprender y producción de nuevas ideas.

Fullan (2014)²¹ expresa que “los estudiantes (...) no encuentran sentido en lo que aprenden, especialmente a medida que avanzan en su escolaridad, y que la enseñanza tradicional no favorece la construcción de autonomía ni de capacidades para la vida y el mundo del trabajo.” (Furman y Larsen, 2002, p.91) Es necesario analizar y observar si esta declaración es realmente factible: ¿de dónde salieron estos supuestos? ¿A qué estudiantes se refiere? ¿Cómo se realizó la investigación?

Ante esta problemática (si es que realmente sucede) es necesario plantearse qué cambios o transformaciones plantea la pedagogía crítica para que los aprendizajes sean significativos a quienes asisten a la escuela. Según las autoras los ABP favorecen que los estudiantes sean el centro, brindan una mirada integral sobre las problemáticas, generan diálogo y articulación entre disciplinas, y sobre todo, promueven el desarrollo de ciertas capacidades fundamentales para el desarrollo de los y las estudiantes.

Hasta ahora, con todas estas bondades que nos explican Furman y Larsen (2022) el ABP parecería ser el método ideal para aplicar en cualquier aula. Las autoras exponen diversas experiencias de ABP llevadas a cabo mundialmente y en una de ellas, está presente nuestro país. Uruguay desde el año 2015 es parte de la Red Global de Aprendizajes²² en donde participan 1400 escuelas del mundo públicas y privadas. Aquí se aplica el método “aprendizaje profundo”²³ donde el docente es activador y el estudiante es protagonista de sus aprendizajes. Otras experiencias de ABP en el mundo se han dado en Finlandia²⁴, en Cataluña²⁵ y en Argentina.²⁶ Mediante diversas investigaciones se han recabado evidencias del

²¹ Fullan, M. y Langworthy, M. (2014) Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad.

²² Red Global de Aprendizajes: participan escuelas públicas y privadas de EE.UU., Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Holanda, Finlandia, Hong Kong y Uruguay.

²³ Según Pereyras, A. (2015) “Aprendizaje Profundo” es un concepto amplio que hace referencia a las habilidades, conocimientos y actitudes que los alumnos deberían adquirir para ser ciudadanos responsables y poder prosperar en el mundo actual.

²⁴ Finlandia: Phenomenon Based Learning se aplica desde el año 2016 en todas las escuelas con alumnos y alumnas de 7 a 16 años de edad. La base es un marco curricular que parte del estudio integral de temas de la realidad.

²⁵ Cataluña: red de escuelas Jesuitas Horizonte 2020 parte del movimiento Escola Nova 21. Participan más de 500 escuelas públicas y privadas. El currículo es por competencia y la particularidad es que en las clases hay 60 estudiantes y 3 docentes.

²⁶ Argentina: la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN), el programa PlaNEA, que desde 2018 se lleva a cabo en la provincia de Tucumán y la iniciativa Red de Escuelas de Aprendizaje, de la provincia de Buenos Aires.

impacto de los ABP en los aprendizajes de los estudiantes: lamentablemente hasta el 2022 no se han realizado investigaciones con el análisis de este impacto en América Latina.

Una deuda aún pendiente en la investigación académica es la realización de estudios sobre el impacto del ABP en escuelas de América Latina, en tanto la mayor parte de los estudios realizados fueron en el contexto universitario, con muy pocos trabajos enfocados en otros niveles educativos. (Furman y Larsen, 2022, p. 94)

Pensando en lo explicado en capítulos anteriores sobre cómo la educación ha sido método de control social, podríamos analizar los ABP como parte de una nueva metodología de control: ¿cómo incide en las planificaciones pertenecer a una red global con propósitos específicos vinculados al mercado? Se sigue insistiendo en que los estudiantes deben adquirir ciertos conocimientos, conceptos y capacidades para poder desenvolverse en el mundo productivo: ese es el fin de los ABP. Según Furman y Larsen “se hace necesario revisar las prácticas de enseñanza y recuperar el propósito de la escuela en su rol de preparación para la vida.” (2022, p. 91) En esta cita queda expresada la mirada utilitaria de la educación, como lo hace el paradigma tecnicista analizado en el primer capítulo de este ensayo.

Por otro lado, es necesario traer el análisis y los conceptos que expone Daniel Brailovsky, doctor en educación y maestro de educación infantil argentino, que se dedica a investigar sobre las nuevas corrientes pedagógicas a las que les llama *pseudoescolanovismo de mercado*. El autor en su artículo “La escuela nueva y el pseudoescolanovismo” publicado en La Izquierda Diario en 2019²⁷ nos explica que desde mediados del siglo XX se ha instalado la dicotomía entre la pedagogía tradicional y la pedagogía activa de la Escuela Nueva. Hoy existen nuevas corrientes pedagógicas y didácticas que responden a la ideología de mercado y están dadas dentro de “políticas educativas del capitalismo financiero cuyos referentes son el Banco Mundial, los organismos internacionales de crédito, las modas pedagógicas más comerciales y los referentes educativos de las reformas neoliberales más recientes” (La Izquierda Diario, 2019). El autor señala que los términos “nuevo” y “tradicional” pueden generar confusión, ya que siempre se asocia lo creativo e

²⁷ “La escuela nueva y el pseudoescolanovismo” Artículo publicado el 12/05/2019
https://www.laizquierdadiario.com/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=129694

innovador con lo nuevo y se asocia lo ineficiente o caduco con lo tradicional. Este problema que tiene que ver estrictamente con los significados de la palabra, ha llevado a pensar que las pedagogías críticas, también son tradicionales ya que no están respondiendo a las demandas que el mundo utilitario quiere. Para Brailovsky es necesario hacer una distinción entre las críticas que se le hacían a la pedagogía de la Escuela Nueva cuando surgió a mediados del siglo XX (escolanovismo libertario) y las críticas que se le hacen hoy bajo los lineamientos del mercado (pseudoescolanovismo de mercado):

El primer contraste opone las ideas del educando como oprimido (...) a la idea del alumno como cliente. Mientras que el escolanovismo señalaba el modo en que la escuela “abusa de su autoridad” y expone a los alumnos a formas sutiles de violencia simbólica, los nuevos cuestionamientos a la escuela denuncian que los alumnos se aburren al no ser lo suficientemente “motivados”. En ese sentido, allí donde la pedagogía crítica identificó el peligro de la mercantilización de las relaciones escolares, de la bancarización de la vida del aula, el pseudo-escolanovismo de mercado hace propios los recursos del marketing, la publicidad y el diseño, para ponerlos al servicio de clases atractivas, efectistas, y sugieren todo el tiempo la imagen de un alumno exigente, de un alumno que sabe lo que quiere, de un alumno-cliente al que hay que satisfacer. (Brailovsky, 2019)

También hay diferencias en el concepto de alumno como protagonista: bajo las nuevas corrientes ahora hay un enfoque biologicista ya que cada niño y niña trae sus talentos para explotar. Se pone foco en lo orgánico y con ello han entrado en auge las neurociencias, muy criticadas y problematizadas por Brailovsky en varias de sus publicaciones. Incluso cuando se detecta un “mal alumno” siempre se buscan explicaciones orgánicas y se incurre a diversos diagnósticos para poder integrarlo a los grupos y trabajar bajo ciertos parámetros.

Cambia también la visión del docente: ahora éste es quien motiva y activa (como menciona Fullan anteriormente) a los alumnos para que adquieran un aprendizaje. El docente ideal para estas nuevas corrientes debe ser creativo, inspirador, motivador, puramente vocacional: utilizando conceptos que escuchamos últimamente, el docente tiene que tener diversas competencias para el mundo actual. La relación escuela-sociedad también ha tomado un giro: “el enfoque de mercado denuncia que la escuela no se adapta a los tiempos que corren, que está desactualizada (...) propone una ética de la innovación y el emprendedorismo, donde entre las claves del éxito sobresale la incorporación de las nuevas

tecnologías”. (Brailovsky, 2019) Estas nuevas corrientes son de mercado porque son funcionales a él.

A modo de síntesis en este apartado, es interesante analizar desde la perspectiva de Brailovsky, como lo postulado por Furman, Larsen y Fullan (entre otros) pertenece a estas nuevas lógicas de mercado. Los ABP tienen a los alumnos como centro desplegando sus talentos, el rol del docente es activar los intereses y los objetivos de estos proyectos siempre tienen que ver con las necesidades de la comunidad. Desde mi perspectiva, es necesario cuestionarse sobre las nuevas dinámicas escolares dónde los alumnos tienen que estar todo el tiempo motivados y haciendo algo “productivo”. Vuelvo a tomar las palabras de Zavalloni: “En una sociedad basada en la acción, en el eficientismo, en el mercado global y en la velocidad, la mejor forma de ser unos verdaderos revolucionarios es ocluir y ralentizar, ser autosuficientes y producir localmente, perder el tiempo” (2011, p. 37)

Pensando en el concepto utilitario que se le da a la educación y en la centralidad que tienen los ABP en las escuelas analizaré una situación traída de mi última práctica como estudiante de magisterio en el año 2016 en una escuela montevideana, calificada dentro del quintil 1. En las escuelas A.PR.EN.D.E.R. algunos de los proyectos curriculares de centro son presentados para calificar dentro del programa PODES²⁸ y si llegan a conseguirlo, esta financiación les es muy beneficiosa. Por esta razón, se eligen cuidadosamente los contenidos, fundamentos y objetivos de cada proyecto tomando en cuenta sugerencias de inspección y los resultados de las pruebas evaluatorias. Ese año retomaron un viejo proyecto y lo reformularon en base a las necesidades educativas que se reflejaron en las pruebas estandarizadas²⁹ realizadas en el año 2015.

En el resultado de esas evaluaciones el área de Lengua fue la que mostró más dificultades, por lo tanto el Proyecto Institucional³⁰ de ese año se enfoca en la escritura y en las artes visuales. En definitiva, para diseñar este proyecto curricular

²⁸ Proyecto Oportunidad Desarrollo Educativo y Social: Debe ser elaborado en el marco del Proyecto Institucional que inicia o ha ido construyendo la escuela y contribuye a afianzar el sentido de identidad de cada centro educativo a través de la participación de todos sus actores. Se presenta el Proyecto Institucional al CAD y éste organismo selecciona los que califican al programa PODES y son financiados por ANEP.

²⁹ Pruebas SEA

³⁰ Este Proyecto Institucional se llamó: “La magia de escribir: una mirada hacia el arte a través de la luz y las TICs”. En anexos están los objetivos y diagnósticos.

primero se planteó una situación problema derivada de estadísticas de evaluaciones: aquí es necesario analizar ¿qué papel juegan las evaluaciones estandarizadas a la hora de planificar las clases? A pesar de que, como he expresado en anteriores capítulos, las pruebas son ajenas al contexto escolar sus resultados son los que determinan los planes de acción hacia el siguiente año. En este caso particular de diseño de proyecto curricular, los resultados más bajos se dieron en Lengua, por lo tanto el proyecto tiene sus objetivos centrales dirigidos hacia esa área.

Uno de los proyectos derivados del central, fue “Aprender tod@s³¹” junto a Plan Ceibal. No fue elegido por la escuela, sino impuesto por las autoridades: de hecho, ese año fue un taller “obligatorio” para todo 4to año de Magisterio, a pesar de que muchas estudiantes no realizaban práctica en escuelas que lo tuvieran. Además, el taller teórico, se dio fuera del horario de clase por lo que estudiantes (especialmente del turno nocturno) no pudieron asistir y por lo tanto, aunque realizaran los talleres en la escuela, no recibieron certificación. Este también podría ser un ejemplo de análisis en este ensayo porque se le dio prioridad a la certificación del taller en lugar de dárselo a la implementación, pero me centraré en el diseño del proyecto curricular de la escuela.

A través de diferentes actividades que realizaron todos los grupos desde nivel inicial hasta sexto año, se trabajó profundamente en escritura y lectura con las TIC como elemento facilitador. Se involucró a las familias mostrándoles distintas maneras y facilidades que ofrecían las tablets, computadoras y programas de Plan Ceibal. Se puede ver en este ejemplo el concepto utilitario de la educación planteado por Díaz Barriga: “En el siglo XX se fue conformando un discurso pedagógico (en particular vinculado al ámbito del currículum) en el que la capacitación para el buen desempeño futuro se circunscribió a aquellos conocimientos que mostraran una sobrada utilidad.” (1992, p. 19)

El objetivo principal de estos talleres con familias era acercarlas al mundo digitalizado porque era lo básico que necesitaban para hacer trámites y manejarse en el mercado laboral. Con los niños y niñas, el objetivo fue mejorar la calidad de las

³¹ Aprender Tod@s es un programa de Plan Ceibal que apoya la creación e implementación de proyectos de inclusión digital en los centros educativos. A través de estos proyectos los docentes, estudiantes de magisterio, los alumnos y sus familias realizan un mayor y mejor uso de los recursos Ceibal para el aprendizaje y la inclusión social.

producciones escritas.³² No existen los misterios a la hora de dar las razones por las cuales la mayoría de las docentes planificamos grandes proyectos: se nos pide determinado rendimiento y cumplir con objetivos de grado cada año. En definitiva, desde mi perspectiva, el fin que tenemos como docentes (contrario a lo que se pide en el PEIP 2008) es ser utilitarias al sistema.

La planificación como práctica reflexiva

Desde mi perspectiva, para analizar las situaciones que propongo tiene que haber una mirada reflexiva y crítica de las prácticas, y la planificación es parte de ellas. Para afirmar esto voy a basarme en los conceptos de Davini, Freire y Perrenoud.

Perrenoud (suizo) es Doctor en Antropología y Sociología, además de profesor e investigador en la Universidad de Ginebra. En su obra del 2011 “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” plantea diversos conceptos y supuestos para definir lo que es una práctica reflexiva propiamente dicha. Menciona que los anglosajones no consideran a la docencia como profesión ya que esta no tiene la suficiente autonomía, investigación, reflexión y responsabilidad: por lo general siempre se cumplen programas y se ejecutan libros de texto. Los docentes no se apropian del currículum: han tenido un proceso de proletarización: el objeto de trabajo es ajeno, hecho por otros profesionales. Este pensamiento puede verse reflejado hoy en día con lo desarrollado en capítulos anteriores acerca del rol de las pruebas estandarizadas y también con lo expresado por Furman y Larsen sobre los ABP y las diversas redes de aprendizaje. En mi reflexión de la última situación de análisis, se refleja claramente la posición de los anglosajones en cuanto al término profesión: las maestras somos utilitarias al sistema.

Es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica que cada persona pueda realizar: no alcanza con lo que puedo estar cuestionando en este ensayo, es necesario cuestionar constantemente y en diversos ambientes sobre qué pasa con las pruebas estandarizadas que continuamos haciendo en las escuelas. Además, para llevar a cabo una práctica reflexiva es necesario también reflexionar en la práctica con dos procesos mentales: reflexión en

³² En los anexos, hay copia del Proyecto de Centro Institucional

la acción y reflexión sobre la acción. Esto, según el autor, permite desarrollar la capacidad de reflexión sobre el sistema y las estructuras de acción individual o colectiva y, sobre todo, reflexionar sobre el habitus³³ mismo.

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo. (Perrenoud, 2011, p. 13)

En la misma línea pedagógica y filosófica que Perrenoud, encontramos a Davini, pedagoga argentina que se ha interesado en la investigación y estudio de la formación docente y que también utiliza el concepto “habitus”:

El mundo práctico se constituye a partir de, y en relación con, el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, consideradas “naturales” debido a que están en el principio de los principios, es decir, como lo “impensable”. Ello otorga una gran coherencia y sostenimiento en el tiempo a las conductas de grupos o clases sociales originadas en las condiciones sociohistóricas en que el habitus ha sido engendrado. (Davini, 2015, p.25)

Para la autora, en la complejidad de las prácticas existen zonas indeterminadas, zonas regulares objetivamente y zonas conscientes permeables a la reflexión. Las primeras son determinadas por el habitus, responsables de las interacciones sociales y las segundas son las prácticas reguladas por las instituciones a través de normas y políticas educativas. Las prácticas de las zonas conscientes son aquellas donde se permite la reflexión y el análisis y donde se toman decisiones propias. Aún así, a pesar de que sean decisiones individuales, siempre van a estar influenciadas por el contexto social.

³³ Habitus: concepto tomado de Bourdieu utilizado por Perrenoud y Davini entre otros. Refiere a “un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos” (Bourdieu, 1973, p. 209). Para Bourdieu (1972,1980), el habitus es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción, la “gramática generativista” de nuestras prácticas.

Para finalizar este capítulo, es imprescindible referirme a los diversos conceptos y postulados que hizo Freire, especialmente en el último tramo de su carrera. “El grito manso” publicado por primera vez en el año 2003 es una recopilación de una de las últimas intervenciones públicas de Freire. En ella, hace un recorrido por sus obras y reflexiona en torno a conceptos base de su pedagogía crítica liberadora. Hay un pasaje que me parece muy interesante que cita:

Quando hoy en día los “pragmáticos” del neoliberalismo dicen: “Paulo Freire fue”, yo les digo -sin enojo pero con absoluta convicción-: no, Paulo Freire no fue, Paulo Freire sigue siendo. Y sigue siendo porque *la historia está ahí, esperando que hagamos algo con ella (...)*
(Freire, 2014, p. 78)

Considero importante esta cita porque refleja mi sentir con respecto a la teoría del autor: a pesar de que falleció en 1997 y que sus obras fueron en pleno siglo XX hoy está muy vigente y presente toda la problemática que planteó en cada uno de sus escritos. Freire consideraba que no puede existir un enseñar sin un aprender, esto significa que no basta sólo con tener enseñantes y educandos. Hay un recorrido de cada sujeto antes de llegar a esa situación educativa que incide en esta relación. Además, es necesario que quien enseña tenga responsabilidad ética, política y profesional para llevar a cabo la tarea. En palabras del autor “no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin capacidad de intervenir en la realidad, sin capacidad de ser hacedores de la historia siendo, a su vez, hechos por la historia.” (2014, p.37)

Parte de la situación educativa son los contenidos a enseñar: el currículum. Para Freire es necesario poder cambiar la academia, no estar en contra de ella: se debe tratar de poner la academia “al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo”. (Freire, 2014, p.45) Si pensamos en las evaluaciones estandarizadas que se están realizando a nivel nacional, sería conveniente indagar en los objetivos: ¿están al servicio de lo que necesitan los estudiantes y los docentes? ¿Cómo podemos (desde nuestro rol docente) hacer para que las evaluaciones sean parte de una práctica reflexiva?

Creo que es muy fina la línea, el límite que existe en planificar de manera crítica y planificar de manera utilitaria si ponemos como centro a los estudiantes y sus motivaciones e intereses. Como menciona Perrenoud, es necesaria la reflexión

en la acción y sobre la acción para ser conscientes de lo que estamos haciendo en nuestras prácticas como docentes.

A MODO DE SÍNTESIS

En este ensayo desarrollé conceptos sobre la evaluación desde una perspectiva crítica y reflexiva, desde la perspectiva tecnicista, desde la perspectiva de la Escuela Nueva y también, desde una perspectiva neoliberal. A través de los capítulos me fui encontrando con situaciones que se ven en las aulas día a día que a veces naturalizamos y otras, nos ponen a reflexionar. Cuando se está convencido de que algo no funciona bien, es necesario estudiarlo e ir hasta el fondo para comprenderlo; este ensayo me sirvió para confirmar que estoy segura de mi perspectiva y mi punto de vista sobre las evaluaciones estandarizadas y el uso que se les da no sólo en el aula sino a nivel de políticas educativas.

Una de las preguntas que me hice en el primer capítulo fue “¿coexisten dos teorías con visiones contrarias?”, luego de finalizar este escrito pienso que en realidad coexisten más de dos teorías: el paradigma tecnicista ha vuelto disfrazado de “educación motivacional” o “educación productiva”. En las escuelas (públicas y privadas) se piensa siempre en motivar a los niños y las niñas desde una perspectiva laboral: no hay lugar al aburrimiento, al descubrir por el simple hecho de descubrir: siempre es dirigido con un fin utilitario. Lo que explica Daniel Brailovsky en su obra del 2019 “La escuela nueva y el pseudoescolanovismo” es el claro resumen de la convivencia de las teorías viejas con las necesidades de mercado nuevas. En general, el poder y el control sigue siendo de los grupos dominantes quienes proponen y diseñan nuevas estrategias para el cumplimiento de sus necesidades. Las evaluaciones están sirviendo como método de control y monitoreo de los aprendizajes y hasta tenemos un instituto especializado en estudiar eso, o redes globales metidas en escuelas públicas aplicando proyectos.

Para finalizar, vuelvo a la pregunta principal que llevó a este análisis: ¿cómo influyen las pruebas estandarizadas en la planificación y la práctica docente? Hoy estas pruebas son clave en el diseño de las planificaciones, ya sean individuales, a nivel institucional o incluso, a nivel nacional: son la base que da estadísticas para orientar los contenidos y saber desde dónde partir.

Creo firmemente que a nivel individual es muy necesario revisar esta práctica.

REFLEXIONES FINALES

Sobre mi recorrido en la carrera de Magisterio: encuentros y desencuentros con las evaluaciones.

Quiero comenzar explicando la razón por la cual elegí el tema de este ensayo: las evaluaciones han sido mi mayor obstáculo y mi mayor motor a lo largo de mi vida como estudiante. Desde muy chica, fui valorada como persona por mi desempeño académico, o más bien, por las notas que obtenía. Siempre tuve mucha memoria y facilidad para entender los temas en general, así que en la escuela mi escolaridad fue excelente. Luego en educación media, las calificaciones bajaron porque la adolescencia y la rebeldía encontraron un punto de fuga en ir contra lo que siempre me etiquetó. A pesar de esto, siempre estuve entre las “mejores calificadas”. Mis primeros exámenes fueron en bachillerato bajo el plan “Microexperiencia”, fueron situaciones sumamente estresantes que me hicieron pensar por primera vez qué sentido tenía hacer eso: si durante todo el año cursamos, nos sometemos a diversas instancias de evaluación y son aceptables ¿por qué tenemos que rendir un examen a fin de año? Simplemente, no lo entendía y nadie tenía los argumentos suficientes y necesarios para explicármelo: la respuesta que siempre obtenía era “te preparan para la facultad”. Pero... ¿preparar exactamente para qué? Hoy entiendo esa referencia: te preparan para el mundo utilitario donde se necesita acreditación para validar los saberes.

Ingresé a Magisterio hace catorce años, en marzo del 2009. Lo primero que me sorprendió de Magisterio fue el sistema de evaluación y asistencias: lo sentí muy infantilizado, era como volver al liceo. Las asistencias obligatorias a todas las asignaturas, que profesoras reclamen certificado médico ante una falta o incluso, que se molesten por faltar una clase me parecía irrisorio. A pesar de eso, el primer año fue una buena experiencia: sólo tuve que rendir una asignatura en examen y otra quedó pendiente de cursar. La práctica de observación me pareció fantástica y necesaria para poder ir entendiendo en qué mundo nos vamos a meter.

En el 2010 comencé segundo año: teóricos en la mañana, práctica en la tarde y luego trabajaba hasta las 22 horas. La práctica fue en una escuela grande, con aproximadamente 450 alumnos y calificada en quintil 5. Era una escuela con un equipo docente potente, en su mayoría efectivas y con mucha experiencia en práctica, pero la directora estaba por primera vez en esa institución. Esto provocó que las relaciones fueran algo tensas y la calidad de enseñanza dejó mucho que desear: en todo el año no tuvimos talleres de didáctica y dependimos siempre de la buena disposición de las maestras adscriptoras. Se generó mucha desigualdad a la hora de evaluar: éramos más de veinte practicantes, algunas compartíamos clase y no teníamos formación en didáctica, todo era a ensayo y error. Los parciales fueron clases de media hora aisladas y calificadas por una persona que jamás había visto el proceso de aprendizaje de las alumnas. Una anécdota que me recordó a lo trabajado en este ensayo sobre la influencia de las maestras en el desempeño de las estudiantes fue lo que sucedió en el parcial final de la práctica: trabajaba junto a las dos maestras de sexto (porque hacían áreas integradas) y junto a ellas preparé las clases para esa evaluación. Trabajamos en secuencias de actividades previas al día del parcial y ese día sería el cierre: la clase salió tal cual lo esperábamos y las maestras quedaron muy contentas con el desempeño, en cambio la directora no opinaba lo mismo. Esta situación generó una tensión entre las maestras y las directoras ya que sintieron personal la devolución: aquí se vio reflejado completamente aquello de que si hay un mal desempeño, la culpa es del docente, el desempeño de las practicantes también es una forma de control sobre las maestras adscriptoras. De esta práctica me quedé con las enseñanzas que me dejaron las maestras porque fui muy consciente que las instancias de evaluación no tenían nada que ver con lo que venía aprendiendo y haciendo en las clases. Aún así, me preocupó que esta situación se repitiera más adelante, ya que quedaban dos años de práctica.

En el año 2011 fue la primera vez que abandoné la carrera: los siguientes años me inscribí a los teóricos de segundo pero nunca pude cursar de manera continua. Esto me generó muchísima frustración y en el 2013 pensé que no volvería nunca más. En febrero del 2014 una gran amiga (que había conocido en primero) me alentó a inscribirnos en la nueva carrera que se enseñaba en el instituto: ATPI³⁴.

³⁴ Asistente Técnico en Primera Infancia

Como la selección era por sorteo, decidí inscribirme también en magisterio por las dudas, y al final, me decidí por MEP.³⁵ Cursé la mayoría de las asignaturas de segundo en el turno nocturno y me resultó más benévolo: había un ambiente de compañerismo muy fuerte y me reencontré con viejas compañeras que debían algunas asignaturas, con las que pude formar grupos de estudio. Ese año tuve docentes y asignaturas que cambiaron completamente mi visión de la docencia y que me confirmaron que esto era lo que quería hacer. Incluso en este ensayo, he usado bibliografía de dos asignaturas que cursé ese año. Hubo dos asignaturas que tuve que rendir en examen y una vez más me puse a reflexionar como lo hacía en el liceo: si la evaluación es un proceso y la nota es conceptual, ¿por qué el promedio final se basa sólo en los parciales?. Una de esas asignaturas fue matemática, la cual rendí siete veces. Si, siete veces y recién siete años después de cursada (y en otro instituto) pude aprobarla.

En el año 2015 cursé mi segunda práctica en una escuela muy parecida a la anterior: esta vez la formación didáctica estuvo más presente por parte de dirección y las maestras adscriptoras se ponían al hombro cada proceso de las practicantes. La primera evaluación fue en nivel inicial: las enseñanzas y sugerencias de la maestra fueron clave para mi desempeño y la devolución de la directora fue excelente. Recordemos que las evaluaciones de las prácticas son sólo durante treinta minutos. En ese poco tiempo se juega la nota de la que depende tu práctica. La segunda evaluación (que define si se aprueba o no la práctica) fue todo lo opuesto a la primera: las directoras llegaron tarde, estuvieron solo 15 minutos en el salón conversando entre ellas (recuerdo que me molestaba el ruido) y no pudieron presenciar las intervenciones docentes ni la socialización. A algunas compañeras les sucedió lo mismo, a otras, las vio más de 40 minutos. Si ya parece bastante inadecuado evaluar a una futura docente en treinta minutos, ¿cómo se puede tener el mismo criterio objetivo sin respetar los tiempos de prueba?

La devolución fue nefasta, totalmente lapidaria. De repente, era la peor practicante que habían visto en su carrera y no entendían cómo había llegado a esa instancia (palabras de la directora). En ese momento empecé a cuestionar a las directoras todo lo que venía pensando hace años sobre las instancias de evaluación en la práctica: ¿cómo podían hacer esas conclusiones sobre mi desempeño con

³⁵ Maestra en Educación Primaria

verme solo 15 minutos? ¿Cómo podía ser que mi calidad de docencia sea completamente opuesta a la que observó en julio? ¿Cuál era el error o los errores tan graves para decir que esta prueba había sido “una vergüenza”? Esta posición que tomé incomodó a quienes me estaban evaluando: titubeando, la directora de mi escuela comenzó a decirme “no podés equivocarte en algo tan sencillo”. Y ahí lo vi: la evaluación no era, ni será nunca como propone el Programa de Magisterio. Esta respuesta no pertenecía a un paradigma crítico. Inmediatamente a eso respondí que entonces, no quería ser maestra; de ninguna manera me interesaba someterme a esta situación.

Entre idas y vueltas, arrepentimiento de las directoras y una discusión cada vez más acalorada, decidieron cambiar mi nota y aprobarme con un 6. Lo mínimo aceptable. “Es sólo una nota”... Para ellas era eso: una nota, un número más. Daba lo mismo mi proceso de aprendizaje. Daba lo mismo que todas mis devoluciones anteriores hayan sido muy buenas. Había fallado y eso, se condena. Me costaba entender que entre mis compañeras y docentes estuviera tan naturalizado: se clasificaba (y clasifica) a las practicantes entre “las 12” y “el resto” en base únicamente a las notas de los parciales. ¿Cuánto incide esto en la autopercepción que se tiene como docente? Debo confesar que, hasta varios años después de trabajar y tener excelentes devoluciones de la directora con la que trabajo, seguía pensando que no era lo suficientemente buena para esta profesión porque mi promedio de práctica no es bueno. Quizás por esta razón, quise analizar el primer caso de este ensayo: en esa niña que no obtuvo una buena nota en matemática me vi a mi misma. Las palabras que le dije a esa niña, también eran para mí. Soy muy consciente de ello.

La práctica de cuarto fue lo opuesto a las dos anteriores: elegí una escuela en mi barrio, en la cuadra donde pasé mi niñez y mi adolescencia con amigas. La secretaria había sido mi maestra preferida en la escuela (la tuve en primero y en sexto), por primera vez, me sentía cómoda y a gusto en una institución. Elegí nivel inicial porque la rotación por ese grado me había parecido fascinante y además, mi amiga si había continuado ATPI entonces, intercambiábamos información, actividades y experiencias. El trabajo con la maestra adscriptora era mano a mano, las sugerencias de la directora y la inspectora de inicial eran acertadas y útiles para nuestro trabajo. Ambos parciales fueron muy disfrutables con devoluciones excelentes: pude elegir de forma autónoma qué contenido dar, qué actividad hacer y

cómo quería hacerla. Fue la primera vez que una directora vio varias veces mis clases (algunas sin aviso previo) por lo tanto conocía muy bien cuál era mi proceso: sentí que la evaluación final era acorde a lo que había sucedido durante el año.

En los años siguientes me dediqué a terminar las asignaturas teóricas que quedaron pendientes, entre ellas, el examen de matemática. En el instituto lo di cuatro veces y cada vez me iba peor: no entendía qué estaba haciendo mal. En el 2021 en medio de la emergencia sanitaria y con la incertidumbre de la modalidad de clases, decidí pedir el pase al IFD de la Costa, ya que vivo en Solymar. A través de cursos anuales, aprobé las cuatro asignaturas que quedaban pendientes y preparé el examen de matemática nuevamente: en diciembre aprobé el examen. Volví al II.NN. para escribir el ensayo: disfruté completamente de investigar y analizar este tema porque si bien sabía que no estaba de acuerdo, recién ahora puedo argumentar con bases sólidas y teóricas por qué desde mi perspectiva estamos utilizando de manera incorrecta las evaluaciones.

Este cuestionamiento no termina con este ensayo: luego de recibida, una vez más voy a enfrentarme constantemente a evaluaciones fuera de contexto. Las visitas de la inspectora son como aquellas visitas que teníamos como practicantes; la calificación que se le da a las maestras incide en la elección de cargos año a año. El concurso es algo que va completamente en contra de lo que se propone como método de evaluar: repetir de memoria conceptos teóricos (con bibliografía incluida también en esa memorización) y luego una clase modélica de treinta minutos, en una clase desconocida, de una escuela desconocida, con evaluadoras desconocidas: ¿realmente eso es lo que nos va a definir como maestras? ¿Esa es la mejor manera que tenemos para decidir la efectividad de las docentes? En mi consideración es urgente revisar la manera en que se consiguen las efectividades en primaria.

Para finalizar estas reflexiones muy personales, quiero hacer mención al nuevo Marco Curricular Nacional y cómo incide, en mi opinión, en la formación de maestras y en la formación de niños y niñas. Ambos programas están orientados y contruidos en base a competencias: los objetivos y perfiles de egreso se marcan desde ellas. Las competencias son un concepto muy utilizado en el mundo laboral y económico, esto marca una clara alineación a este perfil. Como desarrollé en el capítulo tres de este ensayo, en las escuelas este pensamiento va ganando lugar a través de nuevas didácticas y autores novedosos. A pesar de querer darle este perfil

actual, propio del siglo XXI con digitalización, pensamiento computacional y desarrollo socioemocional, hay directrices que siguen el pensamiento vareliano del siglo XIX: tanto en el programa para docentes de primaria como en el programa para escuelas, se enfatiza en la construcción de ciudadanía con bases republicanas y en el desarrollo de la lengua materna, esto está explícito en el propósito número 8 de la transformación del Marco Curricular (ANEP, 2022, P. 26) Me parece desacertado volver a este pensamiento cuando estamos en un momento donde llegan muchas personas migrantes de diversos países y la pluralidad cultural se ve en las escuelas. Querer volver a unificar la lengua y el sentimiento de ciudadanía me remite al concepto vareliano de “crear una nación”: ¿en qué lugar quedan las costumbres, acentos, culturas y lenguas diversas que traen niños y niñas migrantes? ¿Por qué no se puede educar en la pluralidad? ¿Acaso no es xenófobo obligar a niños y niñas extranjeros jurar y prometer por una bandera que no es la suya? Sin dudas es una concepción del siglo pasado que ha vuelto disfrazada de “competencia”. En el Marco Curricular desarrollado para primaria se ve entre líneas la visión utilitaria de la educación:

En ese sentido, esta transformación curricular se propone insertar cambios con el propósito de mejorar los aprendizajes a efectos de que se relacionen con las necesidades existentes, lo que requiere de personas con actitudes y aptitudes acordes a los tiempos que corren y dispuestos a enfrentar las incertidumbres del futuro. (ANEP, 2022, p. 22)

Vuelve a aparecer la concepción biologicista del aprendizaje como exponía Díaz Barriga (1992) y desarrollé en el capítulo dos de este ensayo, poniendo objetivos por edad teniendo en cuenta ciertos parámetros del neurodesarrollo: con esta concepción vuelve a ponerse como principal elemento la hegemonía sin tener en cuenta la diversidad en los procesos de aprendizaje.

Una novedad que tendrá la formación en Magisterio es la aplicación de una prueba diagnóstica a quienes entren a la carrera. El documento explicita:

El proceso formativo del futuro docente comienza con una evaluación diagnóstica, focalizada en el dominio de la competencia lingüística. La evaluación diagnóstica ofrecerá insumos para contextualizar desde el inicio los requerimientos del desarrollo de las unidades curriculares, a partir de la identificación de los perfiles estudiantiles de primer año. (ANEP, 2023, p. 11)

¿Cuál es el fin de diagnosticar competencias lingüísticas en formación terciaria? El documento expresa que servirá de insumo docente pero ¿acaso esto no es clasificar a los estudiantes antes de conocerlos? Además de esta evaluación diagnóstica se hará una al finalizar el semestre que determinará el pasaje de grado. También se proponen evaluaciones interdisciplinarias pudiendo ser de igual o distinto trayecto, haciendo que los docentes trabajen en equipo. Ante esta propuesta me pregunto ¿acaso están los espacios y las horas dadas para que docentes puedan llevar esto a cabo?

No quiero dejar de mencionar que en el desarrollo de las asignaturas por semestre no están contempladas para el primer año historia, geografía y físico química: ¿qué pasa con estudiantes del plan anterior que aún deben rendir esas asignaturas? En el caso del Marco Curricular Nacional para formación docente, hay un desequilibrio en las asignaturas con respecto al Plan 2008: se han eliminado algunas de contenido esencial para la formación general y se han agregado otras ligadas a las neurociencias y el desarrollo de proyectos, tal como desarrollé en el capítulo tres, buscando una formación en donde las maestras seamos utilitarias al sistema.

Por último y volviendo al tema principal de este ensayo, las evaluaciones pasarán a ser una forma de monitoreo de aprendizajes: esto se hará a través de las pruebas en línea y los informes del INEE. Como mencioné en el análisis, este nuevo Marco Curricular construyó sus bases a partir de los informes del mencionado instituto (ANEP, 2022, p.15) y continuará haciéndolo de esa manera. El sentido de las evaluaciones a partir de ahora será principalmente controlar y monitorear los aprendizajes y el cumplimiento del nuevo programa.

Si bien no podemos escapar a esta nueva lógica porque nuestra autonomía docente no es completa (dependemos de un sistema) quedará en la responsabilidad de cada docente ir más allá de lo que se propone y poder utilizar estas instancias evaluativas para reflexionar con otros docentes, con los niños y con las familias.

Referencias bibliográficas

ANEP (2008) Programa de Educación Inicial y Primaria. Uruguay

ANEP (2022) Marco Curricular Nacional para Primaria. Uruguay

ANEP (2023) Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores. Uruguay

Ball, S. (1990) Foucault y la educación. Disciplinas y saber (Compilado de autores) Madrid, España. Ed. Morata

Berardi, L., García Montejo, S. (2005) Globalización social y cultural: elementos para su comprensión. Artículo en Revista Quehacer educativo. Montevideo, Uruguay.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. La reproducción. París, Francia.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C.; Baudelot, Ch. y Establet, R.; Althusser, L. (2009) La Escuela Capitalista, aparato ideológico de estado al servicio de la reproducción social. Montevideo, Uruguay. Lectura num. 13, C.I.P. - I.P.A.

Brailovsky, D. (2019) “La escuela nueva y el pseudoescolanovismo de mercado”. Artículo en La Izquierda Diario digital. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://www.laizquierdadiario.com/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=129694

Brailovsky, D. (2019) “El pseudoescolanovismo de mercado tergiversa por completo los términos e implicancias de la crítica” Entrevista realizada por Hemisferio Izquierdo. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2019/06/25/el-pseudoescolano-vismo-de-mercado-tergiversa-por-completo-los-términos-e-implicancias-de>

Camilloni, A. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.

Davini, C. (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.

Davini, C. (1995) La formación docente en cuestión. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.

Díaz Barriga, A. (1992) Currículum y evaluación escolar. Buenos Aires, Argentina. Ed. Aiqué

Freire, P. (2009) Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo Veintiuno

Freire, P. (2008) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo Veintiuno

Freire, P. (2008) Pedagogía de la Autonomía. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo Veintiuno

Freire, P. (2014) El grito manso. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo Veintiuno

Furman, M., Larsen, M. (2022) Las preguntas educativas entran a las aulas. Buenos Aires, Argentina. Ed. Santillana.

Gimeno Sacristán, J. (2008) Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid, España. Ed. Morata.

Iglesias, D., Platti, S., Sapka, J. (2013) Evaluación: un territorio para la participación, la profesionalización y la mejora de los aprendizajes. Artículo en Superación. Montevideo, Uruguay.

INEEd (2018), Aristas. Marco general de la evaluación, INEEEd, Montevideo, Uruguay.

López, M. (2005) Globalización y educación. Artículo en Revista Quehacer educativo. Montevideo, Uruguay.

Perrenoud, P. (2011) Desarrollar la práctica reflexiva. México. Ed. Graó/Colofón.

Soler Roca, M. (1997) El Banco Mundial metido a educador. Montevideo, Uruguay. Revista de la Educación del Pueblo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Torres, C. (1996) Las secretas aventuras del Orden. Buenos Aires, Argentina. Ed.: Miño y Dávila.

Zavalloni, G. (2011) La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta. Barcelona, España. Ed. Graó.

ANEXOS

Primer situación de análisis:

ESCRITO DE MATEMÁTICA

1. Resuelve planteando todos los cálculos que necesites.

$$60.871,5 + 12.053,09 =$$

$$95.905,8 - 32.003,06 =$$

$$2.083 \times 28 =$$

$$74.088 : 24 =$$

2. Resuelve las siguientes operaciones combinadas planteando todos los cálculos necesarios. Recuerda dejar 4 renglones entre cada una, separar términos y especificar cuánto vale cada uno.

$$46 \times 3 + 350 - 125 : 5 =$$

$$4.391 - (4 \times 3 + 10) : 2 =$$

3. Lee atentamente. Plantea las operaciones necesarias para resolver las consignas y ¡no olvides escribir los resultados!

Clara y Anita pensaron tejer una alfombra de lana para el rincón de lectura de su salón de clase. Cada ovillo de lana les da para tejer un cuadrado de 100 cm de lado. Quieren tejer una alfombra de 4m^2 :

- ¿Cuántos ovillos de lana necesitan?
- Si cada ovillo vale \$260, ¿cuánto gastan en total?
- Si son 20 personas en la clase y todas colaboran por igual en la compra; ¿cuánto dinero pone cada persona?

Tercer situación de análisis:

Evaluación diagnóstica y objetivos del Proyecto Curricular Institucional de la escuela analizada

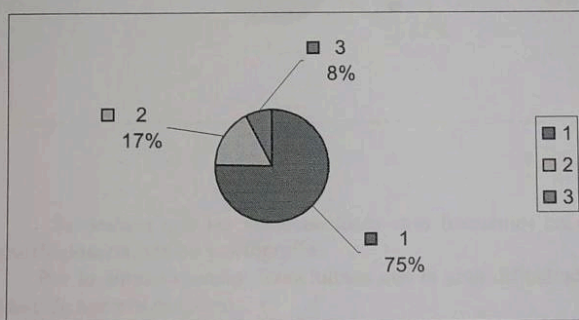
Síntesis Diagnóstica

Luego del análisis de la evaluación diagnóstica se desprende que la institución está signada por: ausentismo, alta repetición, bajo rendimiento de los alumnos y comunicación deficitaria en el contexto interno y externo.

En lo referente al alumnado la evaluación de impacto arroja un alto porcentaje de niños con NNEE, las cuales se detectan en el área de lengua, especialmente en escritura y oralidad.

Dentro de escritura; de un total de 275 niños evaluados, 207 niños no logran organizar textos o si lo hacen presentan serias dificultades en la organización del mismo. Esto corresponde al 75 % de la población. Dentro del resto correspondiente a 68 niños; 47 logran organizar un texto en forma aceptable de acuerdo al nivel. Mientras que, sólo, los 21 restantes establecen referencias dentro del texto.

1	207	No organizan o tienen dificultades de organización de los textos
2	47	Logran organizar en forma aceptable
3	21	Establecen referencias en el texto



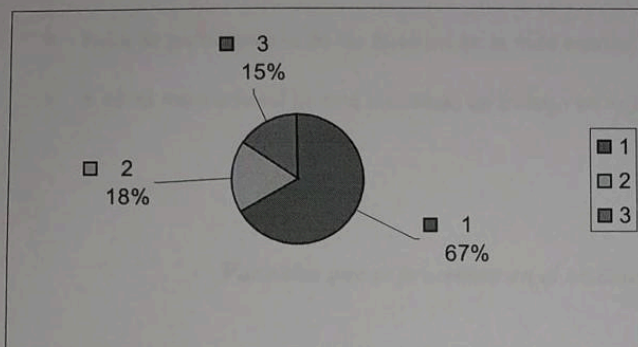
Luego de analizados dichos resultados se planificó formas y estrategias de intervención para la mejora de la calidad de la escritura que surgen de los acuerdos alcanzados en las salas docentes.

Se detectan la carencia de recursos didácticos para favorecer y estimular los procesos de lecto escritura y de los aprendizajes en general.

En el mes de julio luego de finalizado el corte evaluativo semestral se observa un avance.

De los 271 niños evaluados en escritura 180 no logran organizar textos o si lo hacen presentan serias dificultades correspondiendo al 65% de la población evaluada. De los 91 niños restantes 42 establecen referencias dentro del texto y 49 logran organizar un texto en forma aceptable de acuerdo al nivel.

1	180	No organizan o tienen dificultad de organización de los textos
2	49	Logran organizar en forma aceptable
3	42	Establecen referencias en el texto



Se destaca que las inadecuaciones más frecuentes encontradas persisten en textualidad, puntuación, morfosintaxis, léxico y ortografía.

Por lo antes expuesto concluimos que la gran dificultad detectada se centra en la escritura que será la base de nuestro proyecto.

PLANTEO DE LA SITUACIÓN PROBLEMA

- En cuanto al alumnado se presentan niveles de desempeño muy descendidos en el Área de Lengua: especialmente en escritura (analizado en la situación diagnóstica)
- Falta de participación de las familias en la vida escolar.
- A nivel institucional se está iniciando un trabajo en redes con la comunidad.

Variables que se presentan en el análisis de la situación inicial

- Altos índices de repetición, especialmente en 1er y 2do año.
- Altos niveles de asistencia intermitente.

Desafío:

