



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

TÍTULO DE LA TESIS:

**Un estudio exploratorio-descriptivo de las identificaciones que construyen los
alumnos en los procesos de evaluación de la Educación Secundaria, en dos
instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.**

AUTORA: MARIELA LEONES

DIRECTORA: ÁNGELA CORENGIA

CO-DIRECTOR: PEDRO RAVELA

FECHA: 31 DE JULIO 2015



Resumen

Esta tesis describe y analiza el papel de la evaluación en el proceso de construcción de identidad o imagen de sí mismo de los alumnos como estudiantes de la Educación Secundaria. Dada la naturaleza del objeto de estudio, se ha seguido una perspectiva metodológica cualitativa.

A partir de una muestra intencional de instituciones educativas, se seleccionaron dos escuelas de Gestión Estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A). Por un lado, una Escuela Técnica del barrio de Retiro, que depende de la Dirección de Educación Técnica y, por otro lado, una Escuela Artística con Orientación en Cerámica, del barrio de Almagro, que depende de la Dirección General de Enseñanza Artística.

Esta investigación tiene la intencionalidad explícita de posicionarnos en la comprensión del sujeto estudiante de la educación secundaria, recuperando la voz del alumno como actor protagónico en la investigación y sus referentes identitarios como la cultura escolar y el docente. Orienta esta decisión la necesidad de actualizar el debate académico en contexto y con base empírica respecto del problema planteado, recobrando su valiosa historia y, a la vez, aportando otras miradas y preguntas.

Finalmente, a partir del análisis de convergencias y divergencias de los ejes abordados en terreno, se demuestra que la evaluación en el aula es portadora de formas identitarias de los alumnos como estudiantes, de allí la enorme responsabilidad de asumir una genuina reflexividad del tema en la búsqueda de una evaluación escolar democrática y emancipadora.



Abstract

This thesis describes and analyzes the role of evaluation in the process of constructing identifications or self-image by the students as Secondary Education students. Given the nature of the subject of study, qualitative analysis has been used as research methodology.

Out of a purposive sample of educational institutions, two state-run schools from the Autonomous City of Buenos Aires have been chosen. On the one hand, a Technical School from Retiro neighborhood which depends on the 'Dirección de Educación Técnica' and, on the other hand, a pottery-oriented Art School of Almagro neighborhood that depends on the 'Dirección General de Enseñanza Artística'.

This thesis has the explicit intentionality to comprehend secondary school students, recovering the voice of the students as a main character on research and their identity benchmarks such as school culture and the teacher. The decision of doing it this way is encouraged by the need of updating the academic debate in context and with an empirical base regarding the raised problem, recovering its valuable history and, at the same time, providing new insights and new questions.

Finally, from the convergence and divergence analysis of the principal axes addressed in the field, it is demonstrated that evaluation in the classroom shows the identity of students as such, therefore the enormous importance of assuming a genuine reflexivity on the subject in the search of a democratic and emancipating evaluation.



Agradecimientos...

A mis directores Ángela Corengia y Pedro Ravela, por haber contribuido en cada una de estas páginas y por haberme acompañado incondicionalmente en este desafío. Ambos supieron, con paciencia, lucidez y gran generosidad, enriquecerme personal y académicamente en el desarrollo de esta investigación.

A Edith Litwin y Alicia Bertoni, mis maestras que ya no están, que supieron inspirar las primeras ideas para esta tesis y me animaron a conocer el mundo de la investigación cualitativa.

A los alumnos de la escuela de Almagro y de Retiro. Este trabajo está dedicado a todos ellos que brindaron su tiempo, entusiasmo y compartieron sus preocupaciones. A los docentes y las instituciones educativas que participaron de este estudio.

A la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, UBA y FLACSO por haber contribuido a mi formación. Especialmente, a todos y a cada uno sus profesores, que con sus palabras y gestos aliviaron el camino.

A Mónica Fudín que supo escucharme afectuosamente y confiar en lo que hacía.

A mis padres Juana y Juan Carlos, hermanos Roberto y Sergio, y a Marisa Mazza, que me apoyaron en todo momento, a pesar de la distancia, siempre estuvieron cerca y generosamente alentaron concluir este tiempo.

A Germán y a mis hijos, Fito, Bernardo y Eva, que me acompañaron, apoyaron y recorrieron este camino conmigo, por cierto complejo para una familia pero con grandes aprendizajes.

Índices

Índice del texto principal.....	1
Introducción.....	1
Parte I.	
Fundamentación teórica y metodológica de la investigación.	4
Capítulo 1. El trazado del camino.....	4
1.1. El tema. Importancia y límites.....	4
1.2. El problema de la investigación.....	5
1.3. Objetivo general	10
1.3.1. Objetivos específicos.....	10
1.4. Hipótesis de la investigación	11
1.5. Estado de la cuestión. Presencia del tema de estudio en la literatura científica actual.....	12
1.5.1. Enfoques básicos de evaluación	15
1.5.2. Funciones y prácticas de la evaluación en el aula.	18
1.5.3. La evaluación: un acto pedagógico en contexto.....	23
1.5.4. Estudios sobre la(s) identidad(es): breve recorrido del concepto.....	29
Capítulo 2. Las derivaciones teóricas para comprender el objeto de estudio.....	37
2.1. La educación secundaria. Contexto y perspectivas del sujeto de aprendizaje.	37
2.2. Las aulas escolares desde una mirada ecológica.	45
2.3. La evaluación como tarea académica situada.....	50
2.4. La evaluación tiene lugar en un marco ecológico: institución escolar.	55
2.5. Las lógicas o funciones de la evaluación en la experiencia escolar.	59
2.5.1. La lógica o función del discurso tradicional.....	62
2.5.2. La lógica o función del discurso emergente.	63
2.6. La dinámica identitaria a partir de la evaluación.....	64
2.7. Cultura escolar: evaluación situada e identificaciones de los alumnos.....	69
2.8. A modo de cierre.....	74
Capítulo 3. La estrategia metodológica para abordar el objeto de estudio.	76
3.1. El tipo de diseño de la investigación.	76
3.2. El diseño del objeto y de los procedimientos del estudio.....	78
3.2.1. La unidad de análisis y la unidad de observación.	78
3.2.2. La selección de casos.....	79
3.2.3. La estrategia de recolección de la información.	81

3.2.4. El proceso de análisis de los datos.	86
3.2.5. La utilización del software Atlas/ti.....	90

Parte II.

Presentación y análisis de los resultados. 94

Capítulo 4. Las voces de la cultura escolar: un discurso para integrar en la comprensión del objeto de estudio. 95

4.1. Los factores de la cultura escolar que condicionan la evaluación.....	95
4.2. Los aspectos de la cultura escolar.....	98
4.2.1. Dos escuelas, ¿dos propuestas pedagógicas?	98
4.2.1.1. La Escuela Artística de Cerámica en Almagro.....	99
4.2.1.2. La Escuela Técnica en Retiro.	108
4.3. A modo de cierre.	118

Capítulo 5. Las voces de los docentes para integrar la voz del alumno.....120

5.1. La Escuela Artística de Cerámica en Almagro.....	123
5.1.1. Los momentos identitarios relevantes de la trayectoria profesional.....	123
5.1.2. Las experiencias identitarias relevantes que marcan a los alumnos.....	127
5.1.3. Los momentos identitarios relevantes de evaluación en la clase.....	130
5.1.4. Las formas de evaluar en las diferentes propuestas pedagógicas.....	132
5.1.4.1. La explicitación y la negociación de criterios de evaluación.	133
5.1.4.2. Los criterios de evaluación para calificar.	133
5.1.4.3. La comprensión de lo esperado en la evaluación.	135
5.1.4.4. El lugar de la evaluación en el aula.	135
5.1.4.5. Las modalidades de evaluación.	136
5.1.4.6. Las características de las pruebas.	137
5.1.4.7. La modalidad de evaluación valorada por el profesor.....	144
5.1.4.8. El sentido de las notas.	144
5.1.4.9. La comunicación de la evaluación a los alumnos.....	146
5.1.4.10. La comunicación de la evaluación a los padres.....	146
5.1.4.11. La evaluación informal en el aula.....	147
5.1.5. Las identificaciones respecto de la evaluación.....	147
5.1.5.1. Los valores y las actitudes aprendidos por los alumnos.....	147
5.1.5.2. Los significados de la evaluación.....	148
5.1.5.3. Las asociaciones de los docentes acerca de la evaluación.....	149
5.1.5.4. Una representación de objeto de estudio por los docentes.	151

5.1.5.5. La imagen de sí mismo del alumno en la voz del docente.	151
5.2. La Escuela Técnica en Retiro.	153
5.2.1. Los momentos identitarios relevantes de la trayectoria profesional.....	153
5.2.2. Las experiencias identitarias relevantes que marcan a los alumnos.....	157
5.2.3. Los momentos identitarios relevantes de evaluación en la clase.....	160
5.2.4. Las formas de evaluar en las diferentes propuestas pedagógicas.....	161
5.2.4.1. La explicitación y la negociación de criterios de evaluación.	163
5.2.4.2. Los criterios de evaluación para calificar.	163
5.2.4.3. La comprensión de lo esperado en la evaluación.	164
5.2.4.4. El lugar de la evaluación en el aula.	164
5.2.4.5. Las modalidades de evaluación.	165
5.2.4.6. Las características de las pruebas.	165
5.2.4.7. La modalidad de evaluación valorada por el profesor.....	166
5.2.4.8. El sentido de las notas.	167
5.2.4.9. La comunicación de la evaluación a los alumnos.....	167
5.2.4.10. La comunicación de la evaluación a los padres.....	168
5.2.4.11. La evaluación informal en el aula.....	169
5.2.5. Las identificaciones respecto de la evaluación.....	169
5.2.5.1. Los valores y las actitudes aprendidos por los alumnos.....	169
5.2.5.2. Los significados de la evaluación.....	170
5.2.5.3. Las asociaciones de los docentes acerca de la evaluación.....	170
5.2.5.4. Una representación de objeto de estudio por los docentes.	173
5.2.5.5. La imagen de sí mismo del alumno en la voz del docente.	173
5.3. A modo de cierre.	175
Capítulo 6. Las voces de los estudiantes: un otro poco escuchado.....	191
6.1. La Escuela Artística de Cerámica en Almagro.....	192
6.1.1. Los momentos identitarios relevantes de la trayectoria escolar.	192
6.1.2. Las experiencias identitarias relevantes de los alumnos.	198
6.1.3. Las marcas identitarias relevantes de la evaluación escolar.....	202
6.1.4. Las formas de evaluar en las materias escolares.	206
6.1.5. Las formas de evaluar en diferentes propuestas pedagógicas.	207
6.1.5.1. La explicitación y la negociación de los criterios de evaluación.	209
6.1.5.2. La comprensión de lo esperado en una evaluación.	211
6.1.5.3. El lugar de la evaluación en el aula.	211



FLACSO
ARGENTINA

6.1.5.4. Las modalidades de evaluación y las características de las pruebas.	213
6.1.5.5. La modalidad de evaluación más valorada por los actores.	215
6.1.5.6. El sentido de las notas para los alumnos.	216
6.1.5.7. Comunicación de la evaluación a los alumnos y a los padres.	217
6.1.5.8. La evaluación informal en el aula.	219
6.1.6. Las identificaciones de los alumnos a partir de la evaluación.	220
6.1.6.1. Los valores y las actitudes aprendidos de la evaluación.	220
6.1.6.2. Los significados y las asociaciones de los alumnos.	221
6.1.6.3. Una representación del objeto de estudio expresada por los alumnos. ...	225
6.1.6.4. La imagen de sí mismo y la definición de sí mismo.	226
6.2. La Escuela Técnica en Retiro.	232
6.2.1. Los momentos identitarios relevantes de la trayectoria escolar.	232
6.2.2. Las experiencias identitarias relevantes de los alumnos.	237
6.2.3. Las marcas identitarias relevantes de la evaluación escolar.	241
6.2.4. Las formas de evaluar en las materias escolares.	245
6.2.5. Las formas de evaluar en diferentes propuestas pedagógicas.	247
6.2.5.1. La explicitación y la negociación de los criterios de evaluación	249
6.2.5.2. La comprensión de lo esperado en una evaluación.	251
6.2.5.3. El lugar de la evaluación en el aula.	252
6.2.5.4. Las modalidades de evaluación y las características de las pruebas.	253
6.2.5.5. La modalidad de evaluación más valorada por los actores.	256
6.2.5.6. El sentido de las notas para los alumnos.	258
6.2.5.7. Comunicación de la evaluación a los alumnos y a los padres.	259
6.2.5.8. La evaluación informal en el aula.	261
6.2.6. Las identificaciones de los alumnos a partir de la evaluación.	262
6.2.6.1. Los valores y las actitudes aprendidos de la evaluación.	262
6.2.6.2. Los significados y las asociaciones de los alumnos.	264
6.2.6.3. Una representación del objeto de estudio expresada por los alumnos. ...	266
6.2.6.4. La imagen de sí mismo sí mismo y la definición de sí mismo.	266
6.3. A modo de cierre.	270
Capítulo 7. Conclusiones: hallazgos y reflexiones finales.	303
7.1. Hallazgos de interés que presenta este estudio: Identificaciones y sentidos de los estudiantes respecto de la evaluación.	304
7.1.1. Las prácticas hegemónicas y emergentes de la evaluación en la escuela secundaria.	307



FLACSO
ARGENTINA

7.1.1.1. Las prácticas de evaluación suscitan el “yo soy”: identificaciones del tipo ‘soy vago’.....	308
7.1.1.2. El fracaso reiterado en la evaluación: identificaciones del tipo ‘no puedo’.....	309
7.1.1.3. La evaluación que libera: identificaciones del tipo ‘motivador y positivo’.....	311
7.1.1.4. Los efectos de la evaluación: identificaciones del tipo ‘reproducción escolar’.....	313
7.1.1.5. La farsa de la evaluación: identificaciones del tipo ‘zafar’ y ‘cínica’.....	319
7.1.1.6. La sobreactuación del acto evaluativo: identificaciones del tipo ‘estrés de examen’.....	320
7.1.1.7. La práctica de evaluación autoritaria o democrática: identificaciones del tipo ‘inhibir’ o ‘emancipar’.....	321
7.1.1.8. La cultura escolar y la evaluación en escuelas de artes y oficios: identificaciones del tipo ‘nosotros familia’.....	323
7.1.1.8.1. La cultura escolar y la evaluación en la modalidad artística: identificaciones del tipo ‘creativo’.....	324
7.1.1.8.2. La cultura escolar y la evaluación en la modalidad técnica: identificaciones del tipo ‘trabajo’.....	327
7.2. Reflexiones finales que genera esta investigación.....	330
Referencias bibliográficas.....	329
Anexo metodológico.....	339

Índice de cuadros y gráficos.

Cuadro 1. Mapa del trabajo de campo.....	84
Cuadro 2. Datos primarios y secundario.....	85
Cuadro 3. Acerca del concepto de evaluación y marcas de la evaluación según los docentes.....	178
Cuadro 4. Las características de las pruebas y las modalidades de evaluación.....	186
Cuadro 5. Representación del objeto de estudio.....	290
Gráfico 1. Ejes temáticos abordados en terreno.....	86
Gráfico 2. Caracterización del desempeño escolar según los docentes.....	182



Índice de fotos y figuras.

Foto 1. Taller de cerámica de la escuela artística. El corazón de la escuela.	99
Foto 2. Fernando Arranz con profesores y alumnos año 1940.	100
Foto 3. Tintorería Prat, lugar actual de la escuela a principios de siglo.	108
Foto 4 Fachada original de la escuela.	108
Figura 1. Tarea evaluativa.	137
Figura 2. Tarea evaluativa.	139
Figura 3. Tarea evaluativa.	141
Figura 4. Frases para completar.	226
Figura 5. Dibujo realizado por un alumno.	227



Introducción

“Llevar al nivel de la conciencia mecanismos que hacen la vida dolorosa, invisible, no es neutralizarlos; actualizar las contradicciones, no es resolverlas (...) pero uno no puede tener como nulo el efecto que puede ejercer sobre aquellos que sufren, descubrir la posibilidad de imputar su sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpado. (...) toda política que no saque plenamente partido de las posibilidades –por reducidas que ellas fueran- que son ofrecidas a la acción, y que la ciencia puede ayudar a descubrir, puede ser considerada como culpable de no-asistencia a persona en peligro.”

Bourdieu, (1993).

En esta tesis se investigan las identificaciones que construyen los alumnos en los procesos de evaluación de la Educación Secundaria. Dada la naturaleza del objeto de estudio, se siguió una metodología cualitativa para describir y analizar el papel de la evaluación en el proceso de construcción de identificaciones de los alumnos como estudiantes en la escuela secundaria. En esta investigación **son los alumnos¹ las voces protagonistas**, aunque sabemos que no es posible analizar las experiencias escolares de éstos solo a partir de sus puntos de vista. Es por ello que abordamos tres grandes dimensiones:

Las voces de la cultura escolar abarcan los factores que regulan la actividad evaluativa en la institución escolar, y los aspectos que hacen a la dimensión contextual-situacional de la evaluación, tanto en el contexto mediato o marco donde tiene lugar el aula como en el contexto inmediato de los aspectos históricos, sociales, físicos, organizativos y curriculares, que conforman una red de significados y sentidos que son transmitidos históricamente a la comunidad escolar.

Las voces de los docentes se han recuperado en entrevistas realizadas a docentes de los estudiantes protagonistas de la tesis. De manera particular, se refiere al trabajo de un grupo de docentes que dan clase a los alumnos que fueron entrevistados en la

¹ Los alumnos y las alumnas. En esta investigación se empleará conscientemente formas neutras en la redacción cuando sea posible, así como forma del “masculino genérico” solo a los fines de facilitar la lectura y la escritura.



investigación. Por ello, no es representativo del conjunto de una profesión, por sí misma heterogénea, más allá de elementos de identificación que se pudieran reconocer.

Las voces de los alumnos se han recuperado en esta investigación en entrevistas donde se indaga sobre qué es la evaluación, qué elementos creen que tiene en cuenta el profesor para evaluar; cuáles deberían ser considerados, para qué le sirve al profesor y al alumno, cómo viven y construyen una imagen de sí mismo. Se entrevistó a un grupo de los alumnos con el propósito de aportar un análisis profundo de la evaluación en el aula y, en sus voces, **comprender cómo construyen identificaciones a partir de la evaluación en la escuela**. Entonces, se refiere al trabajo de un grupo de alumnos, voces protagónicas de la investigación, no es por ello representativo del conjunto estudiantil, por sí mismo heterogéneo más allá de los elementos de identificación que se pudieran reconocer.

A fin de presentar los diferentes capítulos de la investigación, podemos destacar los siguientes aspectos:

La tesis contiene dos grandes apartados, en el primero se presenta la **Fundamentación teórica y metodológica de la investigación**. Esta primera parte se compone de tres capítulos, el primero es **El trazado del camino**, que sitúa el tema objeto de estudio y presenta una revisión bibliográfica de trabajos publicados en castellano, inglés y francés. El segundo capítulo son **Las derivaciones teóricas para comprender el objeto de estudio**, que busca desarrollar los principales aportes teóricos que componen el marco de la tesis, desde una mirada ecológica y situada de la evaluación en las instituciones escolares. El tercer capítulo es **La estrategia metodológica para abordar el objeto de estudio**, que propone un proceso de investigación desde un abordaje metodológico cualitativo y se explicitan los principales aspectos metodológicos estudiados en la tesis.

El segundo apartado desarrolla la **Presentación y análisis de los resultados**. Los resultados se agrupan según los dos casos institucionales estudiados, es decir según dos



escuelas secundarias. Al mismo tiempo, para cada escuela se agrupan los resultados de acuerdo con diferentes categorías temáticas que surgieron de las preguntas realizadas en las entrevistas. Al finalizar cada capítulo de resultado, a modo de cierre, se presentan las consideraciones finales de las dos escuelas y los actores que colaboraron en la investigación. Este segundo apartado, se compone de cuatro capítulos. El primero trata sobre **Las voces de la cultura escolar: un discurso para integrar en la comprensión del objeto de estudio**. El segundo capítulo presenta **Las voces de los docentes para integrar a la voz del alumno**. El tercero contiene **Las voces de los estudiantes: un otro poco escuchado**, siendo este último el centro de nuestra investigación. Por último, el cuarto capítulo aborda las **Conclusiones: hallazgos e interrogantes. La evaluación producción de sentidos y construcción de identificaciones del alumno como estudiante**. En este capítulo final de la investigación, se presenta una serie de conclusiones sobre las identificaciones que construyen los alumnos en los procesos de evaluación de la Educación Secundaria, las cuales se han agrupado en torno a dos ejes: hallazgos e interrogantes generados, asumimos que no todas las reflexiones a las que es posible llegar en este punto de la investigación están igualmente despejadas.

Finalmente, se encuentran las **Referencias bibliográficas** consultada en la elaboración de esta investigación y el **Anexo metodológico**, donde pueden consultarse diferentes documentos y pautas metodológicas empleadas en el estudio.



Parte I.

Fundamentación teórica y metodológica de la investigación.

Capítulo 1. El trazado del camino.

“¿Por qué perder el tiempo con tal interpretación de lo que sucede en las aulas, especialmente en la evaluación de los alumnos, si no se refiere directamente a cómo podría mejorarse la enseñanza o a la manera de regir la evaluación en estas clases? La promoción de una nueva visión de las cosas altera invariablemente el modo en que pensamos y actuamos luego, aunque las conexiones entre percepción, pensamiento y acción estén considerablemente atenuadas y resulten casi imposibles de comprobar.

Así sucede tanto en el arte como en la ciencia que suscitan constantemente en nosotros una visión modificada del mundo... ¿Cómo se produce esta promoción de una nueva visión? Es a través de la ampliación del significado de algo que ya conocemos. Desde luego, eso que conocemos de la evaluación en las aulas, es precisamente lo que exige de modo más apremiante otra visión. Por ello, el objetivo de “echar un vistazo” sea lograr una comprensión renovada de lo que se había dado por supuesto”.

Jackson, (1996: 36).

1.1. El tema. Importancia y límites

La relevancia de esta investigación radica en el aporte académico, en el aporte social que el problema del estudio permite y, fundamentalmente, en la necesidad de profundizar el análisis de tales procesos, a fin de reflexionar sobre las actuales prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la escuela media integrándolas al campo de la comprensión.

La importancia también, radica en una intencionalidad explícita de posicionarme en el **aprendizaje de los alumnos de la educación secundaria**, recuperando la voz del estudiante como actor protagónico en la investigación. Orienta esta decisión la necesidad de actualizar el debate académico en contexto y con base empírica respecto del problema planteado, recobrando su valiosa historia y, a la vez, aportando otras miradas y preguntas.

Existen múltiples dimensiones sociales, culturales, históricas, políticas y económicas que afectan a los alumnos de la escuela secundaria. Sin desconocer el entramado de la



complejidad y la necesidad de un análisis integral y multidisciplinario del nivel medio, se propone situar el foco de atención en la evaluación de los aprendizajes en el aula por considerarla relevante para la vida de los alumnos en la escuela, sin dejar de comprenderla como el reflejo particular de una cultura escolar y capaz de promover la construcción de identificaciones de los alumnos como estudiantes.

En palabras de Dubet (1997: 15), “para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, ‘fabrican’ relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema”.

1.2. El problema de la investigación

Esta propuesta de investigación, surge de una línea de preocupaciones y ocupaciones teóricas y prácticas que han atravesado nuestra labor académica-profesional y personal en los últimos años: en particular, las problemáticas del campo de la Evaluación Educativa y, en general, del Sistema Educativo. Con sus connotaciones e implicancias en el plano de la enseñanza y del aprendizaje, específicamente, en la Educación Secundaria.

De manera introductoria y descriptiva al planteo del problema de investigación, desarrollamos algunas ideas previas referidas al contexto amplio de la Educación Secundaria. Desde este lugar de reflexión, pretendemos brindar un marco general y situado en la problemática de la evaluación de los aprendizajes en el aula del nivel secundario.

El mandato fundacional de la escuela secundaria, y por tanto su origen en Argentina, estuvo signado por la necesidad de formación de las elites políticas y burocráticas, así como la de docentes y profesores. Esta función selectiva, que se amplió con la

preparación para el mundo del trabajo, se constituyó también en parte del atractivo que este nivel tuvo para vastos sectores sociales en un esquema de movilidad social ascendente como el que distinguió a la Argentina durante varias décadas. Si bien el siglo XX se caracteriza por una creciente expansión de nuestra escuela media, su función selectiva fue determinando a su vez la normativa de estos establecimientos y parte de su cultura escolar.

Hoy en la Argentina, y sin pretensión de generalizar, nos encontramos en un proceso de replanteos y debates respecto del sentido y función de la Educación Secundaria.² La discusión de temas vinculados a la obligatoriedad legal³ y social⁴, la igualdad de condiciones y oportunidades, la preparación para el mundo del trabajo, la inclusión, la iniciación cultural de los jóvenes, la estructura curricular y organizacional y la **problemática de la evaluación** en este nivel educativo, entre otros, se instala en el debate tanto a nivel nacional y jurisdiccional como al interior de las instituciones educativas y de las aulas.

Como plantea Katzkowicz (2010: 123), “si se juzga la democratización de la enseñanza en función de las tasas de escolarización en nuestro país, podríamos quedar muy satisfechos; sin embargo, la igualdad de oportunidades debe darse no solo en el acceso, sino en el proceso y en el egreso para asegurar la equidad”. La misma autora señala, “hoy en día podemos decir que, en algunos casos, es posible percibir mejoras en la implementación de estrategias de enseñanza que toman en cuenta la diversidad de los estudiantes, pero no así, en las formas de evaluación, las que, por sus características, siguen marginando y aun expulsando del sistema a un gran número de estudiantes, en

² Con la intención de aportar algunos datos estadísticos del contexto educativo de nuestro país e iluminar la problemática general de la Educación Secundaria, tenemos que la *tasa neta de escolarización* de jóvenes es del 81,1% y la *tasa de egreso* de alumnos de este nivel es del 52,9%. Es decir, de un total de 3.670.891 sólo egresan 1.941.901 estudiantes. *Tasa neta de escolarización*: indica el porcentaje de jóvenes escolarizados en el nivel respecto del total de población con edad acorde a dicho nivel. *Tasa de egreso*: porcentaje de alumnos que terminan el nivel sin importar la cantidad de repeticiones posibles. Fuente, Ministerio de Educación. DiNIECE. Relevamientos Anuales 2008-2009.

³ A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.026, promulgada en 2006).

⁴ Está dada por su carácter cada vez más necesario, pero también cada vez más insuficiente para incrementar las oportunidades laborales de sus egresados (Filmus, 2003).



particular en la escuela media de nuestra región latinoamericana” (Katzkowitz, 2010: 104).

En este contexto educativo y social, y en los lineamientos del marco teórico de la tesis, se propone investigar cuál es el papel de la evaluación educativa, fundamentalmente, desde la perspectiva del **alumno** y sus referentes identitarios: la cultura escolar y los docentes. Por tanto, nos interesa comprender cómo los estudiantes perciben, significan, valoran, interpretan y reconstruyen los sentidos de los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula, en la cultura escolar de las dos instituciones educativas del nivel secundario.

Dubet y Martucceli (1998: 11), se preguntan sobre “qué fabrica la escuela”, también focalizados en nuestro problema, nos podríamos preguntar sobre **qué fábrica la evaluación de los aprendizajes en el aula**, qué tipo de actor social, qué tipo de sujeto se forma en el transcurso de largas horas y numerosos años transcurridos en las aulas.

En este sentido, Perrenoud (1996: 24) sostiene que “**es preciso aclarar el interior de la caja negra**” que durante mucho tiempo ha tenido la evaluación en el funcionamiento diario del aula. Pero para saber qué fabrica la evaluación, hay que volverse sobre la experiencia escolar de los alumnos, hay que tratar de comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos.

Entonces, proponemos analizar posibles sentidos, atribuidos o apropiados, de la evaluación en el proceso de construcción identitaria de los alumnos como estudiantes, e indagar la significación que tiene para los alumnos diferentes aspectos ligados a la evaluación. Es decir, se trata de desmontar sentidos y poner de manifiesto la diversidad y ambigüedad de los mismos más que la unidad de los mismos.

La preocupación básica está centrada en comprender el punto de vista del actor. Esto es, de qué manera la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en el aula es vivida



subjetivamente por los estudiantes, a fin de captar el significado que la realidad tiene para ellos y la manera en que tales significados influyen sus conductas. Dado que la sociología se ocupa de la forma que los actores sociales tienen de construir sus representaciones de la realidad –en este caso, los sentidos de la evaluación por parte de los alumnos- no se tratará de dilucidar la validez de las representaciones de los actores, sino de comprender cómo y por qué construyen esas representaciones, y no otras, y cuáles podrían ser sus consecuencias.

El análisis, sin encerrarse en sí mismo, se referirá sobre todo a la escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A). A partir de una muestra intencional de instituciones educativas. Se seleccionaron dos escuelas de Gestión Estatal. Por un lado, una Escuela Técnica del barrio de Retiro, que depende de la Dirección de Educación Técnica y, por otro lado, una Escuela Artística, con Orientación en Cerámica, del barrio de Almagro, que depende de la Dirección General de Enseñanza Artística.

Desde un punto de vista metodológico, fue posible trabajar con alumnos de 3° año que cursan el Ciclo Básico de la Escuela Técnica y el Bachiller de la Escuela Artística, además en esta última escuela se entrevistó a una alumna de 5° año que cursa el Taller de Cerámica. Como así también, alumnos que cursan el 4° año de la Especialidad en Electrónica de la Escuela Técnica y alumnos del 2° año de la Especialidad Técnico en Cerámica⁵. Al mismo tiempo, fueron entrevistados algunos docentes de este grupo de alumnos, con la idea de aportar una mirada integral y en profundidad del tema. Evidentemente, este grupo de alumnos y docentes no pretenden ninguna

⁵ Todos los alumnos entrevistados de la Tecnicatura en Cerámica Artística terminaron la Educación Secundaria. Si bien no se encuentran cursando el nivel educativo estudiado en la investigación, la decisión de incorporarlos se debe, principalmente, al proceso de triangulación de datos. Al mismo tiempo que, por un lado, a la riqueza de sus aportes vinculados al campo de la evaluación en el arte y, por otro lado, a sus valiosas apreciaciones sobre el tema de la evaluación en general, expresadas con cierta distancia por ser alumnos adultos que re-viven sus experiencias y dan muestras del impacto de la evaluación en sus trayectorias escolares, tanto históricas como actuales. También, estos alumnos de la Tecnicatura de la Escuela Artística relatan ideas y comparten sentidos de la evaluación vinculados con el *mundo laboral*, al igual que los alumnos entrevistados en los últimos años de la Especialidad en Electrónica de la Escuela Técnica.



representatividad estadística, como dice Dubet (1997) “proceden más bien como elecciones ejemplares y razonadas”.

Asumiendo como hipótesis preliminar, que los juicios que construyen los estudiantes sobre la evaluación, pueden variar en dos propuestas pedagógicas o culturas escolares, bien distintas. Tal como señala Doyle (1986), “la mayoría de las investigaciones sobre enseñanza se orientaron hacia los procesos que tienen lugar en las aulas en un sentido restringido, como acciones (explicar, recordar, reforzar) que directamente fomentan el aprendizaje, antes que como la globalidad de acciones e interacciones en la que toma parte el profesorado y el alumnado en el contexto de la institución escolar. Por añadidura, la mayoría de estos trabajos se centraron en aspectos individuales y no en dimensiones sociales que afectan a la escuela y a sus aulas” (Doyle, 1986: 392).

En este sentido, abordar la problemática de la evaluación, con los alumnos de estas escuelas, permitirá acceder a un cúmulo de experiencias, identificaciones y sentidos de la evaluación contruidos a lo largo de sus vidas en la cultura escolar.

Se supone que la evaluación en la escuela secundaria es omnipresente y formal, por tanto, estos alumnos en sus trayectorias escolares aprendieron a ser evaluados y a evaluar a los demás. Construyeron un sentido de la evaluación que, probablemente para los fines de esta investigación, les será posible comunicar y participar del estudio, entre otros aspectos, porque son alumnos con cierta madurez cognitiva, afectiva y social, por la edad que tienen.

Al mismo tiempo, otras preguntas orientan el planteo: ¿Cómo la evaluación en el aula aporta a la construcción de las identificaciones del alumno como estudiante? ¿Qué procesos dan cuenta de ella?; ¿Qué sentido social le atribuyen a la evaluación?; ¿Cómo viven hoy los estudiantes los actos evaluativos en las escuelas secundarias?; ¿Cuáles son las lógicas de las prácticas, de los procesos y las estrategias políticas-pedagógicas que se llevan a cabo en la evaluación?



Se estudiará, por tanto, qué identificaciones y sentidos tiene formado el alumnado de la escuela secundaria respecto de la evaluación; en qué medida las formas de evaluación en el aula permiten expresar la conformación de los alumnos como estudiantes, y de qué manera la evaluación contribuye a la construcción identitaria de los estudiantes pero, más que centrarnos en situaciones individuales, nuestro estudio se orientará a conocer el componente social del fenómeno, en otras palabras, qué creencias, pensamientos, ideas, conocimientos, formas e imágenes de evaluación tienen almacenadas el alumnado respecto de la evaluación. Consideramos este asunto de gran relevancia, ya que los sentidos de la evaluación suelen mantenerse estables en el tiempo, si el contexto permanece estable.

1.3. Objetivo general

Describir y analizar el papel de la evaluación en el proceso de construcción de identificaciones de los alumnos como estudiantes en la Educación Secundaria, de dos instituciones educativas de diferente modalidad (artística y técnica), de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

1.3.1 Objetivos específicos

Describir el proceso de construcción de las identificaciones, atribuidas y apropiadas, de los alumnos en la evaluación a partir de la dimensión biográfica y relacional del proceso.

Analizar las configuraciones de las experiencias de evaluación de los estudiantes, explicitando los distintos referenciales identitarios a partir de los cuales los sujetos se posicionan individual y colectivamente frente a “otros”.

Analizar las significaciones y los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la evaluación en el aula, a la luz de la perspectiva constructivista social de la evaluación.



Describir las lógicas y los entramados de la evaluación de los aprendizajes, en las diferentes propuestas pedagógicas o culturas escolares.

1.4. Hipótesis de la investigación

La evaluación educativa genera y moviliza procesos particulares de construcción de identificaciones en los alumnos como estudiantes, según la propuesta pedagógica o cultura escolar.

En la evaluación del alumno se juegan componentes que posicionan, definen y afectan al sujeto de aprendizaje. Muchas veces, esa evaluación disminuye o aumenta su autoestima, afectando su autoimagen, empobreciendo o enriqueciendo su capacidad para afrontar su presente y su futuro.

La identidad del alumno como estudiante se configura también, de manera particular, por la evaluación que se implementa en el aula, dejando marcas y rasgos en la experiencia escolar.

Un nuevo paradigma de la evaluación exige del docente una concepción del alumno, como sujeto de su propio desarrollo, inserto en el contexto de su realidad social y política.

El formato de la evaluación en el aula expulsa a los alumnos del sistema, a algunos formalmente y a otros simbólicamente, aunque la problemática se acentúa aún más en instituciones educativas con estudiantes de sectores vulnerables o con dificultades de aprendizajes.

Las prácticas evaluativas en la escuela secundaria no revierten la situación de carencia de los aprendizajes y no se articulan e integran, desde una mirada holística, al proceso de enseñanza y de aprendizaje.



Los procedimientos de evaluación en el aula instituyen sentidos e identificaciones evaluativas, algunos reconocidos por la institución y otros no, que funcionan contraculturalmente conformando en el alumno una imagen de sí mismo y de los otros.

1.5. Estado de la cuestión. Presencia del tema de estudio en la literatura científica actual.

Según nos dice un bello texto de la pedagogía de mediados del siglo XX: “Hay que abolir los exámenes. Pero, mientras se requieran, por lo menos sean ustedes leales. Las dificultades se ponen en el mismo porcentaje en que aparecen en la vida. Si ponen más, quieren decir que tienen la manía de la trampa. Ni que les hubiesen declarado la guerra a los muchachos. ¿Quién los obliga a eso? ¿El bien de los alumnos?” (Cartas a una profesora. De los alumnos de la escuela de Barbiana, 1967: 17)⁶.

“Hay que abolir los exámenes...” estas voces y sus sentidos se repitieron una y otra vez en los relatos de los alumnos entrevistados en el marco de esta investigación. Nos preguntamos, ¿qué es lo que no podemos escuchar de este reclamo, sin caer en lugares comunes de descrédito y banalización del mismo? ¿Qué es lo que adviene en tanto malestar estudiantil no reconocido, no escuchado, no comprendido? Dejamos estos interrogantes para retomarlos más adelante.

Este proyecto se inscribe en el campo de la investigación educativa, como dice María Teresa Sirvent (1999), “cuando hablamos de investigación educativa, nos estamos

⁶ Este bello libro es un clásico de la pedagogía y de la sociología italiana de mediados del siglo XX. El libro está estructurado como una larga carta que unos **alumnos de la escuela de Barbiana escriben a su maestra**, una maestra representativa de un sistema que lleva al fracaso a los chicos pobres, al no tener en cuenta sus especiales características y sus casi insalvables dificultades. “Querida señora: usted ni siquiera se acordará de mi nombre. ¡Se ha cargado a tantos! Yo en cambio, he pensado mucho en usted, en sus compañeros, en esa institución que llamáis escuela, en los chicos que "rechazáis". Nos echáis al campo y a las fábricas y nos olvidáis”. “En 1954 las autoridades eclesíásticas relegaron en Barbiana (pequeña aldea toscana trepada a la montaña) al cura florentino Lorenzo Milani. Él había comprendido que un apostolado no tenía sentido si el pueblo no entendía. Se había propuesto despertar la palabra comunicante y la conciencia crítica, sin esperar nada milagroso, sin contar siquiera con la gracia, pues esta no es administrada por el sacerdote. Allí Don Milani crea una escuela popular. No tanto para colmar el abismo de ignorancia, sino el abismo de diferencia”, dice (Del prólogo del libro. Cartas a una profesora. De los alumnos de la escuela de Barbiana, 1967: 2).

refiriendo a la generación de conocimiento científico referido a un hecho social que denominamos ‘Educación’. Reconocemos en esto la necesidad de la especificidad de la investigación educativa en el marco de las Ciencias Sociales” (Sirvent, 1999: 92).

En este sentido, la revisión de literatura se encuentra definida por el objetivo y el problema de investigación. La literatura se utilizará para ampliar y profundizar, así como, para complementar los distintos apartados que conforman las indagaciones preliminares y el marco teórico del proyecto de investigación. Los hallazgos conceptuales, los supuestos teóricos y las diferentes investigaciones encontradas permiten enriquecer algunos componentes vinculados a la problemática de la evaluación educativa y los sentidos construidos de la evaluación de los alumnos como estudiantes.

El presente apartado se elabora a partir de las **derivaciones**⁷ conceptuales de las líneas teóricas y metodológicas de investigaciones educativas recientes. Estos aportes permitieron construir las indagaciones o antecedentes del tema.

La teoría evaluativa evolucionó en el contexto de los cambios paradigmáticos que experimentaron las Ciencias Sociales, los cuales se relacionan principalmente con los debates de lo “objetivo y lo subjetivo” (Vargas Porras, 2001: 36). La consideración de esta dualidad, permite diferenciar enfoques teóricos en las ciencias sociales: el positivista o empírico analítico, el interpretativo o hermenéutico y el crítico. Aunque las líneas divisorias entre ellos sean difusas, y sea prácticamente imposible situar todo un trabajo en uno de ellos, saber las características fundamentales de cada uno será de gran ayuda para comprender los aspectos metodológicos, los alcances y consecuencias de la investigación que llevamos adelante.

Pues el investigador, al elegir y situarse en una teoría, toma posición y al hacerlo, adopta un determinado tipo de compromiso con la realidad que estudia (Páramo y

⁷ “**Derivaciones** que implican reconocer el tejido de las implicancias sociopolíticas y morales en el acto de enseñar. Al mismo tiempo, las derivaciones se diferencian de la transpolaciones en tanto implican salir del campo donde se crearon para recorrer un camino que atravesase otros campos y problemas disciplinares, con el objeto de generar un nuevo constructo o un constructo reconceptualizado en ese camino recorrido.” Litwin, E. (1997: 40).

Otálvaro, 2006: 2). La elección de un método de investigación supone una decisión a favor del paradigma que incluye a esa estrategia o a ese instrumento como forma posible de acceso a la realidad, es decir, que los métodos de investigación "representan a los diferentes medios de operar sobre el contexto del científico" (Denzin, 1978: 291).

En este sentido, la evaluación educativa, como las ciencias sociales y las teorías o programas de investigación de la psicología, se sustentó inicialmente en el paradigma que busca el predominio de la objetividad –enfoque positivista, conductista-; sin embargo, la misma evolución de estas teorías también permitió reconocer, en éste ámbito, el predominio de la subjetividad –enfoques críticos, fenomenológicos, constructivistas, cognitivistas-, (Camilloni, 2006; Litwin, 1997; Vargas Porras, 2001).

En las dos últimas décadas, asistimos a un incipiente cambio de paradigma en la evaluación educativa. La literatura actual –Black y William (1998), Camilloni, Celman, Litwin (1998), Álvarez Méndez, (2003), Shepard (2000), Perrenoud (2008), Allal y Monttier Lopez (2005), Brookhart (2001), Stiggins (2005)- se diferencia de sus antecedentes porque corre el foco de la dimensión cuantitativa –cuya preocupación central era la medición- a la dimensión cualitativa y formativa (Anijovich, 2010: 129). Hoy se reconoce que la evaluación es fundamentalmente subjetiva, pues se comprende como proceso sociopolítico, en donde entran en juego diferentes actores e instancias entre las que existen relaciones establecidas que se traducen en flujos de poder y de decisión (De Alba, 1993; Díaz Barriga, 1994; Celman, 2002, Popkewitz, 2013).

En el campo⁸ de la didáctica como ciencia social (Camilloni, 1994; Litwin, 1997), se distinguen múltiples enfoques evaluativos desde sus respectivos paradigmas, los que

⁸En palabras de Bourdieu (1987: 108), los campos son “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”, que “se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de suposición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)” (Bourdieu, 1990: 135). Es decir, un espacio en el cual se produce un entramado de relaciones objetivas que lo constituyen y en el cual los miembros ocupan distintas posiciones y entablan entre sí luchas en torno a la legitimidad y la autoridad intelectual. Estas disputas tienen por objeto apropiarse de los capitales culturales, socialmente valorados, que se encuentran en pugna en dicho campo.



analizan y responden preguntas tales como: ¿Qué es evaluar? ¿Para qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Cómo se relaciona el sujeto que evalúa con lo que se evalúa?; entre otras (Vargas Porras, 2001; Anijovich, 2010). Estas preguntas se intentan responder por los siguientes enfoques o tipos básicos de evaluación.

1.5.1. Enfoques básicos de evaluación.

La evolución que se ha dado en las ciencias sociales, de lo objetivo a lo subjetivo, es posible definir los tres grandes enfoques de la evaluación, según ha escrito Vargas Porras (2001: 37).

La evaluación como descripción de la realidad.

Autores como Guba y Lincoln (1989), sostienen que el desarrollo de la evaluación empezó a evolucionar a principios de siglo XX, dentro de un enfoque sustentado en la sociología positivista o empirista que trasladó el análisis propio de las ciencias naturales a las ciencias sociales, dándole a la realidad social un grado de rigidez y haciendo predecibles los fenómenos sociales, privilegiando además la adquisición de un conocimiento objetivo de la realidad social.

Así la evaluación se instaló en el “saber técnico” (Habermas, 1982 y 1986) y en el interés de medir, diferentes atributos en niños y niñas, para tomar decisiones de tipo educativo (Guba y Lincoln, 1989). Bajo este enfoque surgen diferentes tendencias: la evaluación por objetivos; para emitir juicios; para juzgar el impacto; y la evaluación sistémica (Escorza, 2003; Vargas Porras, 2001). Se trata de un enfoque funcionalista (Rossi, Freeman y Wright, 1979).

En educación, el “modelo basado en objetivos” fue promovido por Tyler (1950) que defendía la definición de los objetivos educativos, en términos de la conducta de los estudiantes. Los medios empleados para “medir la conducta de los alumnos consistían en variables de logros cuantificables”, sobre todo los “tests de rendimiento en



educación” (Bloom 1956, 1971; Popham 1975). Se parte de la base de que los objetivos que sirven de fundamento al test son objetivos mínimos correspondientes a un nivel determinado. Es decir, todos los alumnos tienen que llegar a dominarlos. Para que se declare mínimamente competente, el alumno tiene que responder bien todos estos ítems.

La evaluación como comprensión de la realidad.

Surgen recientemente algunos enfoques evaluativos que buscan darle cabida a los aspectos subjetivos de la evaluación y según Habermas (1982 y 1986) de “interés práctico”. Buscan conocer los fenómenos del mundo cotidiano a partir de la comprensión de los diversos símbolos, hechos y situaciones que hacen las personas en su vida cotidiana.

De este enfoque nacen los modelos de la evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1977), respondente o comprensiva (Stake, 1975 y 1976), hermenéutico-constructivista (Russell y Willinsky, 1997), democrática (Mac-Donald, 1976) y, poco después, Guba (1978). Adoptando en líneas generales este mismo enfoque, trató de definir las dificultades a las que se enfrenta una evaluación “naturalista”, tal como lo considera, el principal problema es el de la autenticidad, el establecimiento de las bases que permitan fiarse de los resultados de la evaluación.

El aporte principal de estos modelos consiste en comprender la evaluación como un proceso complejo y dinámico. Asimismo, recibe la crítica en que centra su análisis en la dinámica interna de las instituciones, olvidando un análisis de las fuerzas sociopolíticas, económicas y culturales que confluyen e intervienen en lo evaluado y en la evaluación. (Escorza, 2003; Vargas Porras, 2001).

Eisner (1979) y otros, proponen el estilo de la crítica de arte. En esta concepción la crítica es cualitativa por naturaleza, como las mismas obras de los artistas. Sostiene que la crítica es una operación empírica. Las cualidades que describe el crítico pueden situarse en la obra misma. Todo puede ser objeto de crítica, ésta no es la valoración



negativa de algo sino la iluminación de sus cualidades, de modo que pueda apreciar su valor.

Los enfoques, anteriormente mencionados, tienen un carácter de aproximación y son sólo tipos idealizados, constructos utilizados para aclarar el pensamiento en el campo de la evaluación. Comparten algunos elementos básicos de la ideología liberal, entre ellos está el principio de la libertad de elección. Se fundan en una psicología individualista y su orientación es empirista.

Enunciadas estas breves aproximaciones teóricas retorna, nuevamente, la pregunta acerca de qué tipo de sujeto fabrica la evaluación en el aula. Qué sentidos e identificaciones promueven estas matrices conceptuales y prácticas de la evaluación, en relación, también, con los objetivos propuestos, los medios dispuestos y el contexto socio-histórico de cada estudiante.

La evaluación como transformación de la realidad.

Han surgido otros enfoques debido a Apple (1979), Lundgren (1977), Kallos (1978), entre otros. Aunque estos autores presentan diferencias sustanciales entre sí, su enfoque global consiste a asumir una postura teórica que tiene en cuenta de forma deliberada la sociedad. Consideran que ésta se halla organizada de manera que produzca desigualdades de clase, y creen que la educación proporciona los fundamentos ideológicos de esta reproducción social. Se caracterizan por ser no liberales, en claro contraste con los dominantes en la actualidad que se han presentado antes.

En el contexto de la pedagogía crítica surgen estas nuevas alternativas para la evaluación, que tratan de explicar la realidad social analizando la dicotomía teoría-praxis y sujeto-objeto en la acción social, e incorporando la perspectiva del currículum como una forma de política cultural (Vargas Porras, 2001: 41). En la educación es posible abrir espacios para algunas voces, acallar, silenciar, ignorar, resignificar otras, en un intento por legitimar una forma de vida particular y consolidar la conformación



axiológica que favorezca un orden social establecido (McLaren, 1998, en Vargas, 2001: 41).

En este sentido, la evaluación hermenéutico-dialéctica que plantea De Alba (1991; 1993) se sustenta en la autorreflexión concientizadora que integra, en una síntesis dialéctica, elementos del saber técnicos-científico con el saber cotidiano, en un proceso de reflexión y análisis crítico que produce conocimiento sobre y para la acción transformadora posible, mediante una propuesta educativa que se encuentra inserta en un espacio y tiempo determinados, en términos de Habermas (1982 y 1986) de interés emancipatorio.

En general, estos enfoques o tipos básicos de evaluación dan cuenta del recorrido y desarrollo teórico y práctico de la evaluación. Por tanto, permiten una primera aproximación a la comprensión de cómo ciertas “extrapolaciones” teóricas y prácticas desarrolladas en otros o en propios campos, se instalaron en la vida de las instituciones educativas, proporcionando así, diversos sentidos e identificaciones en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

1.5.2. Funciones y prácticas de la evaluación en el aula.

Es Jean-Marie Barbier (1993), quien propone investigar la asociación precisa entre la problemática de la identidad y las problemáticas de la evaluación, sostiene que “es probable que sea de naturaleza evaluativa que un actor individual o colectivo componga una imagen de sí, una imagen del otro y una imagen del medio, y esto en una perspectiva dinámica.” Este enfoque será retomado en el marco teórico porque servirá de encuadre para el análisis de los hallazgos en esta investigación.

El tema de la evaluación constituye uno de los problemas más importantes del aprendizaje, pues resulta un campo de prácticas diversas y a menudo contradictorias: prácticas de control, prácticas de promoción de cambios, prácticas de toma de conciencia por todos los implicados. La evaluación es el “momento fuerte” del



aprendizaje, pues las modalidades con que se lleve a cabo expresan tanto el grado de adecuación de los objetivos propuestos como las condiciones (tiempo, espacio, recursos, etc.) en las que se concretan tales objetivos (Barbier, 1993).

El investigador House (1994: 17) pretende fomentar la reflexión sobre la evaluación y sostiene que parece necesario basar la evaluación en alguna forma de responsabilidad moral, de manera que las reflexiones sobre justicia, veracidad e, incluso, belleza configuren su práctica. Plantea que **“las posibilidades que tiene la evaluación de causar daño suelen ser más amplias, menos evidentes y más perdurables”**.

Este planteo puede abonar la idea enunciada en la investigación, es decir, la de analizar el papel de la evaluación educativa en los procesos de identificación del alumno como estudiante. Por tanto, analizar qué componentes de la evaluación en el aula pueden tener la posibilidad de causar daño, y por qué estas posibilidades “suelen ser amplias”, “menos evidentes” y “más perdurables”. En estrecha relación con el problema de investigación, nos preguntamos de qué manera estas posibilidades que tiene la evaluación, según House, se resignifican socialmente en la construcción de identificaciones por parte del alumno.

En un sentido más sencillo, la evaluación conduce a una opinión fundada de que algo es de un cierto modo. La evaluación evoca a un juicio acerca del valor de algo. Con frecuencia, se llega a tal juicio mediante la calificación o clasificación de algo, según cumpla mejor o peor un conjunto de normas o criterios. La evaluación es comparativa por naturaleza, suele presentarse explícitamente como tal (House, 1994). Sin embargo, el razonamiento real de evaluación se desarrolla como un proceso dialéctico entre principios abstractos y casos concretos más que como una deducción directa a partir de las normas o criterios (Barry, 1965).

Perrenoud (1996: 13) sostiene que “a la pregunta relativa de saber por qué hay buenos y malos estudiantes, la sociología de la educación suele responder analizando los mecanismos que transforman las diferencias culturales en desigualdades escolares. Pero,

se olvida muy a menudo que éstas últimas son desigualdades reales en lo que respecta al saber y al saber hacer que se valoran en la escuela y no tendrían la misma importancia simbólica, ni las mismas consecuencias prácticas, si la evaluación escolar no las tradujera en jerarquías explícitas”.

El “fenómeno evaluación” es hoy un fenómeno indefinido. Profesores y alumnos que usan el término le atribuyen diferentes significados, relacionados, principalmente, con los elementos constitutivos de la práctica de evaluación tradicional: prueba, nota, concepto, boletín, recuperación, reprobación, previa. Al confundir evaluar con atribuir una nota o calificación se está dando por supuesto que con esa atribución se concluye el proceso evaluativo, cuando en realidad mediante una calificación nunca se podrá satisfacer la finalidad educativa de comprensión y mejora que debe tener la evaluación en el ámbito educativo (Álvarez Méndez, 1993). Jean-Marie Barbier, refiere a la complejidad de la evaluación en términos de la gran confusión que existe entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica. Dice el autor: “se hacen muchas cosas en nombre de la evaluación, que en realidad no lo son” (Barbier, 1993: 13).

Dochy, Segers y Dierick (2002: 13-29) destacan que las nuevas formas de concebir la educación exigen también nuevos criterios de evaluación, y la innovación educativa no es posible sin plantear importantes cambios en la evaluación.

Se observa, entre tanto, que los estudios realizados se detienen todavía, prioritariamente, en el “no debe ser” en vez del “ser mejor” de la evaluación (Etges, 1986; Guimarães, 1987; Luckesi, 1987; Mediano, 1987). Reconociéndola al servicio del autoritarismo y del derecho de cátedra del profesor, desde los orígenes de la educación, los estudiosos de la evaluación se interesan, sobre todo, en establecer críticas y paralelismos entre acción evaluativa y diferentes manifestaciones pedagógicas, dejando de señalar, mientras tanto, perspectivas palpables al educador que desea ejercer la evaluación en beneficio de la educación. Algunas veces, les ocurre a educadores conscientes del problema, señalar a los alumnos los errores del proceso, criticarlos a “gusto” y en



profundidad, mientras ejercen, en sus aulas una práctica evaluadora improvisada y arbitraria (Hoffman, 2010: 3).

Nos preguntamos, ¿de dónde proviene esa contradicción? Se percibe que los estudios vienen cuestionando, prioritariamente, presupuestos teóricos, modelos y metodologías de evaluación tradicional vinculada a un determinado contexto educativo, y analizándola a partir de un contexto social y político más amplio (Hoffman, 2010: 3).

Como sugiere Hoffman (2010) en sus investigaciones sobre evaluación, la contradicción entre discurso y práctica de algunos educadores y, principalmente, la acción clasificatoria y autoritaria ejercida por la mayoría, encuentran explicación en la concepción de evaluación del educador, reflejo de su historia de vida como alumno y docente. Nosotros venimos sufriendo la evaluación en nuestra trayectoria de alumnos y profesores. La práctica evaluadora del profesor reproduce y (así) revela ostensiblemente sus vivencias como estudiante y como educador. Sus preguntas y respuestas, sus ejemplos de situaciones, sus “casos” expresan principios y metodologías de una evaluación estática y paralizante, de carácter clasificatorio y fundamentalmente condenatorio.

Los educadores perciben la acción de educar y la de evaluar como dos momentos diferentes y no relacionados. Y ejercen esas acciones de forma diferenciada. Es necesario, eso sí, favorecer en los educadores una toma de conciencia sobre la contradicción existente entre la acción de educar y la concepción de evaluar como resultado y como juzgamiento. Sólo se considera eso posible a través de mucha reflexión sobre la práctica. Y es también a través de una acción consensual en las escuelas y universidades, cómo podremos influir en el sentido de la revisión del significado de las exigencias burocráticas del sistema de enseñanza (Hoffman, 2010: 4).

En esa tarea de reconstrucción de la práctica evaluadora, se considera una premisa básica y fundamental la postura de “cuestionamiento” del educador. La evaluación es la reflexión transformada en acción. Acción esta que nos impulsa hacia nuevas



reflexiones. Reflexión permanente del educador sobre su realidad y acompañamiento del educando en su trayectoria de construcción del conocimiento. Un proceso interactivo, a través del cual educandos y educadores aprenden sobre sí mismos y sobre la realidad escolar en el propio acto de la evaluación.

Joel Martins (1980) dice que “aquello que debería estar presente en el paradigma de evaluación del alumno y del profesor, como individuos humanos, es que la esencia de la relación fuese siempre un encuentro en que ambos participantes se modificaran”. Sin embargo, la evaluación comprendida como juzgamiento considera apenas las modificaciones que “se producen” de un lado, el del alumno (Hoffman, 2010: 5).

En la evaluación ejercida como una **función clasificatoria y burocrática**, se persigue un principio claro de discontinuidad, de segmentación, de parcelamiento del conocimiento. Registro de resultados bimestrales, trimestrales o semestrales establecen una rutina de tareas y pruebas periódicas desvinculadas de su razón de ser en el proceso de construcción del conocimiento. El grado, nota, concepto, son dados al alumno sin interpretación o cuestionamiento en cuanto a su significado y poder. Resulta de ello, de la misma forma, una relación de antagonismo (profesor y alumno) que lleva a dolorosos episodios de evaluación, a **sentencias irrevocables, a jueces inflexibles y a reos, en su mayoría, culpados**. El profesor cumple penosamente una exigencia burocrática y el alumno, a su vez, sufre el proceso evaluador. Ambos pierden en ese momento y descaracterizan la evaluación de su significado básico de investigación y dinamización del proceso de conocimiento (Hoffman, 2010: 5).

En esa dimensión educativa los errores y las dudas de los alumnos son considerados como episodios altamente significativos y que impulsan la acción educativa. La evaluación deja de ser un momento terminal del proceso educativo (tal como es concebida hoy) para transformarse en una búsqueda incesante de comprensión de las dificultades del educando y en la dinamización de nuevas oportunidades de conocimiento. Comprender las dificultades, implica, además, un principio de



descentración (Piaget, 1997) por parte del educador. Pensar como el alumno piensa y por qué piensa de esa forma, no es tarea frecuente de los profesores (Hoffman, 2010: 6).

Según las investigaciones de Hoffman (2010: 6), la evaluación se configura, en la actualidad, en dos direcciones (no ambivalentes). En primer lugar, en el análisis de los principios inherentes a una propuesta constructivista de educación coherente con una pedagogía libertadora, concientizadora de las diferencias sociales y culturales. En la medida en que la acción evaluadora ejerce una **función dialógica e interactiva**, promueve a los seres moral e intelectualmente, tornándolos críticos y participativos, insertos en su contexto social y político. La segunda dirección de sus investigaciones es en el sentido de los aportes que hace a esa perspectiva de la evaluación la teoría de las medidas referenciadas a criterio (Vianna, 1980), todavía desconocida por la mayoría de los profesores.

La contribución de la segunda dirección, mencionada en el párrafo anterior, es importante en la medida en que se contrapone a la teoría de las medidas referidas a la norma, de carácter clasificatorio y comparativo, cuya orientación, al elaborar instrumentos de evaluación, está presente hasta nuestros días en los cursos de formación de docentes. Tal teoría implica la denuncia del significado equivocado de los números en la expresión de resultados y la importancia de definir puntos referenciales para la interpretación seria de las dificultades individuales de los alumnos. Por último, propone cuestionarse y cuestionar la premisa básica de una perspectiva constructivista de la evaluación (Hoffman, 2010: 7).

1.5.3. La evaluación: un acto pedagógico en contexto.

Las investigaciones sobre las dimensiones psicosociales del entorno de la clase, han tenido sustanciales progresos en los últimos 35 años. En Australia, la investigación de Dorman (2008: 429) aporta conocimientos a partir de investigaciones centradas principalmente en el desarrollo psicológico de los estudiantes y cómo interactúa con el entorno social. En consecuencia, el concepto de medio ambiente, tal como se aplica a



las escuelas, se refiere a la atmósfera, el ambiente, el tono o el clima que prevalece en el entorno particular.

Michael Cole (1999: 129), ha dedicado atención a enriquecer y clarificar este concepto, haciéndolo ir más allá de su significado más habitual. El contexto como “entorno”, como “lo que rodea” (aunque incluyéndolo en su propia definición). Habla del **contexto como “aquello que entrelaza”**; recuerda la raíz latina del término, contextere, que significa “entrelazar” y se muestra de acuerdo con la definición del Oxford English Dictionary: contexto como “el todo conectado que da coherencia a sus partes”.

Lacasa y Silvestri (2001: 340), proponen entender **los contextos** no como algo definitivamente dado, sino que **se constituyen dinámicamente, mutuamente con la actividad de los participantes**. Un contexto se delimita por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás.

En este sentido, ese contexto no puede separarse de la cultura, por tres motivos: 1) porque no puede separarse de una dimensión temporal, histórica en la realidad humana, que lo configura; 2) porque en él están presentes instrumentos materiales y simbólicos que permiten a los individuos adaptarse a la realidad y proyectarse al futuro; 3) porque es un entorno social (Lacasa y Silvestri, 2001: 341).

Al respecto, Vygostky es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Entre éstas algunas amplían o modifican sus postulados, con la preeminencia del aspecto social del enfoque. De allí que, su eje fundamental consiste en considerar al individuo como resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygostky (1979), el conocimiento es un proceso de interacción reconstructiva entre el sujeto y el medio, este último, entendido social y culturalmente.

En los enfoques más recientes, el tema del contexto y del significado social ocupa un lugar clave en la evaluación educativa. Diversas investigaciones psicológicas han intentado demostrar que existe una relación estrecha entre escolarización y el desarrollo cognitivo (Moll, 1993; Cole, 1999). La cuestión de la “internalización” ha sido ampliamente discutida en el marco de las investigaciones socioculturales, sobre todo en las últimas décadas (Wertsch y Stone, 1985; Zinchenko, 1985; Davidov y Radjiskowsky, 1985; Leontiev, 1981; Rogoff, 1993; Mayer, 1992, entre otros).

En este sentido, se puede identificar el término “internalización” como un constructo teórico central en el ámbito de la perspectiva histórico-cultural, que se refiere al proceso de desarrollo y aprendizaje humano como incorporación de la cultura, como dominio de los modos culturales de actuar, pensar y relacionarse con los otros, consigo mismo, y que aparece como contrario a una perspectiva naturalista o innatista (Bustamante Smolka, 2010: 42). En otras tentativas más recientes, el término “apropiación” ha sido destacado como el más adecuado para referir o designar (la noción de) ese proceso (Leontiev, 1984; Wertsch, 1985; Rogoff, 1993). Sin embargo, **rara vez se aborda la cultura escolar misma desde una perspectiva histórico-cultural** (Rockwell, 2010: 26). Estas últimas ideas serán retomadas y abordadas en el marco teórico, a fin de enmarcar el análisis de los hallazgos de esta investigación.

En investigaciones acerca de la importancia del contexto escolar, se afirma que cuando se trata de evaluar el desempeño del alumno y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o en menor grado los factores de contexto que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, el clima del aula, las prácticas de evaluación en el aula, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos.

En una investigación transcultural del desempeño del alumno, realizada por Omar (2002), se abordaron la exploración de las causas más comúnmente empleadas por los estudiantes secundarios para explicar su éxito y/o su fracaso escolar. La muestra se



realizó sobre estudiantes brasileños, argentinos y mexicanos. Los alumnos de los tres países consideran que el esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia son las causas más importantes sobre el rendimiento escolar. Los hallazgos se discutieron a la luz de los valores socio-culturales y las peculiaridades de cada país.

En cambio, el investigador mexicano Edel Navarro (2003) propone tres factores que encuentran una vinculación significativa con el rendimiento académico desde una perspectiva holística: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales. Muchas investigaciones en la escuela primaria hasta niveles universitarios han demostrado que la motivación juega un papel importante en la metacognición del estudiante (Dembo y Eaton, 2000; Neber y Aikins Schommer, 2002, Pintrich y De Groot, 1990; Shu-Sen, 2002; Sungur, 2007; Tung-hsien, 2004; Valle et al. 2003).

En un estudio sobre el clima escolar y percepción del estudiante, De Gilraldo y Mera (2000) concluyen que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adaptación de responsabilidades de la personalidad, por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a la que quisiera expresar.

En Suecia los investigadores Lekholm y Cliffordson (2009), estudiaron los efectos de las “características de los estudiantes” en los años de la enseñanza obligatoria. Los resultados mostraron que **las calificaciones de los estudiantes son influenciadas por diferentes características no cognitivas, como la motivación de estudiante y el compromiso de los padres.** La relación entre la habilidad cognitiva y el rendimiento es fuerte (Gustafsson y Balke, 1993), aunque diferentes factores no cognitivos, como los valores familiares, los procesos de experiencias fuera de la escuela y los patrones de actitudes y motivación, parecen ser de importancia para la comprensión de las diferencias de logro (Wang y Lin, 2005). Por otro lado, una investigación sobre la influencia de la ansiedad o baja autopercepción en el rendimiento estudiantil ha demostrado consistentemente que **la ansiedad produce en los estudiantes un bajo**



rendimiento y se relaciona con los miedos de los estudiantes negativamente hacia las evaluaciones y la actitud defensiva del estudiante (Giota, 2006; Hembree, 1988).

En la ciudad de Baltimore (EE. UU), Smerdon y Cohen (2009: 238) investigaron el Sistema de Escuela Públicas y el proceso de transformación de las escuelas secundarias, desde un enfoque de la “**dimensión de la escuela**”. El tamaño pequeño de la escuela se define a menudo como un componente necesario en los planes de mejora de las instituciones. Ayuda a los estudiantes y a los miembros del personal a crear un ambiente académico efectivo. Como resultado, los distritos escolares grandes como Chicago, Los Ángeles y Nueva York están transformando sus tradicionales Escuelas Secundarias de gran tamaño en pequeñas escuelas o comunidades de aprendizaje.

Por otra parte, la **relación entre el tiempo dedicado a las tareas y rendimiento escolar** es un tema de debate en curso en la educación. En Austria, los investigadores Wagner; Schober; Spiel (2008: 139) realizaron un estudio en escuelas secundarias, centrándose en la cantidad total de tiempo dedicado al trabajo en casa para la escuela, con especial atención a las dosis de trabajo y su relación con el logro de los estudiantes. Según los resultados de la investigación, los alumnos trabajan en promedio 12,1 horas por semana en casa para la escuela, con una distribución tiempo, entre las distintas actividades, de la siguiente manera: se invirtieron **5,7 horas por semana en la preparación para los exámenes**, 3,7 horas en hacer la tarea, 1,6 horas en el material de clase de repetición y 1 hora en la preparación de proyectos. Estos resultados muestran claramente que los estudiantes utilizan casi la mitad del tiempo, que pasan trabajando en casa para la escuela, a prepararse para los exámenes. Lo que plantea cuestiones relativas a la importancia de las tareas vinculadas a la evaluación dentro del proceso de aprendizaje extraescolar.

Los hallazgos, también, apoyan la hipótesis de que no es la cantidad de tiempo dedicado al trabajo en casa, el aspecto crucial para el éxito académico, sino más bien el uso que hacen del tiempo. La evidencia de esta posición también se puede encontrar en los estudios realizados con estudiantes universitarios (por ejemplo, Bliesener y Adelman,



2000; Britton & Tesser, 1991; García-Ros et al.2004; Macan, Shahani, Dipboye, y Philips, 1990). El trabajo escolar y el trabajo realizado en la casa para la escuela no deben considerarse por separado, sino que sistemáticamente relacionadas entre sí, dentro de una perspectiva integral de aprendizaje.

En este sentido, el investigador crítico Lee Harvey (2008: 6), desde una **perspectiva de análisis de la micropolítica de la evaluación**, propone un aprendizaje transformador en el alumno y un aprendizaje situado, en lugar de los abstractos estilos de aprendizajes o las técnicas de la enseñanza. El aprendizaje transformador parte de la premisa que el estudiante participa en el proceso educativo. Los estudiantes no son productos, consumidores, usuarios de los servicios o clientes. **La educación no es un servicio para un cliente (y mucho menos un producto de consumo).**

Según el investigador, anteriormente citado, hay dos elementos de la calidad de la educación transformadora, por un lado, la mejora de los participantes y, por otro lado, dar el poder a los mismos. El primer elemento mencionado, sostiene que una educación de calidad es aquella que tiene efectos de cambio en los participantes y, por tanto, es potenciadora de ellos. Una institución de alta calidad sería aquella que mejora en gran medida a sus estudiantes (Astin, 1990). El segundo elemento de calidad, consiste en dar poder de influir a los participantes en su propia transformación. Por otra parte, la transformación como proceso ofrece la oportunidad de la toma de decisiones de los estudiantes (empowering), que consiste en darles poder para que influyan sobre su propio proceso de transformación y en que se apropien del proceso de aprendizaje. Además, dicho proceso les ofrece la posibilidad de una auto-habilitación, porque los hace ganar confianza, mayor conciencia de sí mismos. Supone, también, desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes, es decir, su capacidad de pensar y actuar más allá de lo que dicte las ideas preconcebidas, los prejuicios y los marcos de referencia aceptados sin más. Una capacidad crítica permite a los estudiantes autoevaluarse, para poder decidir lo que es un trabajo de buena calidad y para tener confianza cuando han logrado aprender (Lee Harvey, 2008: 6).

1.5.4. Estudios sobre la(s) identidad(es): breve recorrido del concepto.

A pesar de existir abundante bibliografía a nivel internacional como nacional concerniente a la problemática de la identidad, por el momento no encontramos estudios que permitan abordar acabadamente los objetivos planteados. Es decir, investigaciones educativas centradas en la comprensión de los referenciales identitarios y en las formas de identificación que construyen los estudiantes de la escuela secundaria, a partir de la evaluación en el aula.

Según Bauman (2005: 164) “la identidad es un ‘concepto calurosamente contestado’. Donde quiera que se oiga dicha palabra, puede estar seguro de que hay una batalla en marcha. El hogar natural de la identidad es un campo de batalla.” Identidad, identidades, identificaciones, imagen de sí mismo, construcciones identitarias, formas identitarias, procesos identitarios, pertenencia, hábitos son algunos de los conceptos que hacen referencia a aquello que nos iguala y nos diferencia. Como dice Bauman (2005), hablar de identidad nos inserta en un campo de batalla o más bien en campos de batalla⁹. El propio proceso de construcción de identificaciones, es en sí mismo un campo en permanente tensión y disputa y de procesos de negociación y conflicto.

Varios autores aluden el auge por los estudios de la identidad (Butler, Laclau y Zizek, 2004; Arfuch, 2002) como producto de la crisis de los universalismos. Sin embargo, el surgimiento del concepto puede ser rastreado en épocas remotas, aunque es recién en el siglo XX que el mismo fue retomado por las ciencias humanas y sociales, y en particular por la psicología. Fue la teoría psicoanalítica, a través del alemán Erik Erikson (1968), quien incorporó formalmente a su teoría del desarrollo humano el concepto de identidad. Para este autor la identidad es un aspecto central de la conciencia del ser individual o una condición fundamental de la vida social. Es decir, es una dimensión o atributo profundo, básico, perdurable o fundacional del yo.

⁹ La idea de campo de batalla supone la existencia de lo que Martin Jay entiende por campo de fuerza, quien, retomando a Theodor Adorno, sostiene que se trata de una “constelación de impulsos o de elementos que se hallan yuxtapuestos antes que plenamente integrados dentro de una red de relaciones” (Jay, 2003: 14).

Erving Goffman (1995: 126) sostiene que la identidad es una construcción individual y social. Según el autor, en la construcción de la identidad interactúan tres momentos: la identidad social, la personal y del yo. Goffman afirma que la identidad personal, en tanto unicidad, implica las marcas positivas o soportes de la identidad y la combinación única de los hechos en una biografía.

Por su parte, Zygmunt Bauman (2003) entiende que el problema de la identidad es una “invención moderna” que busca la salida a la incertidumbre. Es decir, está convencido que el problema de la identidad es un producto de la “crisis de la modernidad”, es decir, un producto de la “modernidad líquida” en la que vivimos (Bauman, 2000)¹⁰. Según el autor, “hablamos de identidad debido al desmoronamiento de esas instituciones que, por usar una de las famosas expresiones de Georg Simmel, constituyeron durante muchos años las premisas sobre las que se construyó la sociedad moderna” (Bauman, 2005: 19).

Desde la perspectiva de Bauman (2005: 71), en tiempos de modernidad líquida, la identidad se ha vuelto completamente ambigua, sus “anclajes” ya no son asequibles ni visibles: Aquellos emplazamientos en los que se invertía tradicionalmente el sentido de pertenencia (puesto de trabajo, familia, vecindario, escuela) ni son asequibles (o, si lo son, inspiran poca confianza) ni susceptibles de apagar la sed de vinculación ni de aplacar el temor a la soledad y al abandono. El autor analiza la identidad vinculada a instituciones que inspiran poca confianza y sentido de pertenencia.

En su libro “Identidad”, reconoce al proceso de construcción identitario como una necesidad implícita de los sujetos modernos: “Una vez que la identidad pierde los anclajes sociales que hacen que parezca ‘natural’, predeterminada e innegociable, la ‘identificación’ se hace cada vez más importante para los individuos que buscan desesperadamente un ‘nosotros’ al que puedan tener acceso” (Bauman, 2005: 57).

¹⁰ Zygmunt Bauman utiliza la metáfora de la materialidad de las sustancias para describir el mundo en que vivimos en tanto “modernidad líquida” ya que mientras los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo, los líquidos son informes y se transforman constantemente, fluyen (Bauman, 2000).

Pensando en términos de Bourdieu, podríamos afirmar que **las búsquedas identitarias, remiten a la existencia de habitus¹¹**, que también son productos de la historia, y a partir de los cuales se producen prácticas individuales y colectivas. Esos habitus aseguran la presencia activa de las experiencias pasadas que, “depositadas en cada organismo bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción, tienden con mayor seguridad que todas las reglas formales y normas explícitas a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo; el habitus es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato” (Bourdieu, 1991: 98).

Anthony Giddens (1995: 72), por su parte, en su libro “Modernidad e identidad del yo” afirma que es en esta “modernidad reciente” o “tardía” cuando surge la exigencia de la identidad individual, del yo como proyecto reflejo. **Cada individuo es responsable de la construcción y reconstrucción de su propia identidad, que debe ser coherente y positiva, producto de la “reflexividad del yo”.**

Stuart Hall (2003), también comparte que **la identidad es estratégica y posicional**. “El concepto acepta que las identidades nunca se unifican, y en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical y en un constante proceso de cambio y transformación” (Hall, 2003: 17).

Hall (2003) dice claramente: “Uso ‘identidad’ para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan ‘interpelarnos’, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y,

¹¹ "Habitus" es, según la terminología de Bourdieu, una forma de subjetividad que tejen los agentes dentro de un campo, es decir, es un sistema de disposiciones para la práctica, para la acción, que incluye formas de percepción e interpretación, esquemas mentales, y un conjunto de prácticas incorporadas no necesariamente conscientes (Bourdieu, 1990).

por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse”. **El lugar y la importancia del discurso en el proceso de construcción identitario**, son explicitados claramente en la concepción de este autor.

Dubar (2002), quien retoma esta idea en sus conceptos de atribución e incorporación. Este autor afirma que **la identidad social se construye en la articulación problemática y plena de tensiones entre dos planos, uno biográfico y otro relacional, enmarcados en dos temporalidades o ejes de identificación: sincrónico y diacrónico**. El primero remite a un **contexto de acción** y de una **definición de situación**, en un espacio dado, culturalmente marcado; mientras que el segundo está ligado a una trayectoria subjetiva y a una interpretación de la historia personal socialmente construida. Entendemos por trayectoria subjetiva la lectura interpretativa del pasado y la interpretación anticipatoria del porvenir.

Más allá de la diversidad de concepciones teóricas, a la categoría de identidad se le plantea otro problema importante al momento de establecer su significado, su utilización como categoría de la práctica. Es decir, utilizarla como categoría de análisis implica asumir la tensión concerniente a sus diferentes usos (y abusos), y en particular a los significados supuestos por el (los) sentido(s) común(es).

Frente a las teorizaciones acerca de la identidad, Brubaker y Cooper (2001: 30) sostienen que el término tiende a significar demasiado (cuando se entiende en un sentido fuerte), demasiado poco (cuando se entiende en un sentido débil) o nada (por su total ambigüedad). En ese sentido, argumentan que la prevaleciente postura constructivista frente a la identidad –el intento de suavizar el término para liberarlo de la carga de “esencialismo” mediante la estipulación de que las identidades son construidas, fluidas y múltiples- nos deja sin argumento para hablar sobre identidades y sin buenos recursos para examinar la dinámica dura de las posturas esencialistas de las identidades políticas contemporáneas.



También, se proponen nuevas categorías para intentar dar cuenta de la problemática aludida con el concepto identidad. Se sugiere trabajar en términos de identificación o categorización, autocomprensión o localización social y comunidad. Sin embargo, debemos reconocer que autores como Hall y Dubar, mencionados anteriormente, expresan claramente que cuando hablamos de identidades referimos a procesos y no a condiciones.

Reafirmando el carácter dinámico e histórico de las formas identitarias, es Claude Dubar quien afirma que **“si las identidades sociales son productos de la historia de los individuos, ellas son también productoras de su historia futura**. Las identidades resultan entonces del encuentro de trayectorias socialmente condicionadas con campos socialmente estructurados. Pero ambos elementos no son necesariamente los mismos que aquellos que estructuran los campos de la práctica social. Este desfasaje abre espacios de libertad irreductibles haciendo posibles, y a veces necesarias, las reconversiones identitarias que engendran rupturas en las trayectorias y modificaciones posibles de las reglas de juego en los campos sociales” (Dubar, 2000: 80).

Lo que Dubar llama “transacciones” del proceso identitario, supone afirmar que las identificaciones son “híbridas”¹² al tiempo, al espacio, a los otros. En ese sentido, siguiendo a Laclau, se sostiene que **“la hibridación es constitutiva de las formas identitarias”** (Laclau, 1996).

En una reciente investigación desarrollada en los Países Bajos, los autores Taconis; Putter-Smits; Henry; Brok; Beijaard (2010: 383) describen la construcción de un cuestionario destinado a indagar la identidad de los alumnos como estudiantes de la escuela secundaria y la evaluación del grado en que estas identidades son orientadas a la ciencia. Se considera que la formación de una identidad orientada a la ciencia es un proceso en que subyace tanto el interés como los logros en la educación científica. El estudio mostró que la preferencia hacia la ciencia por sobre las materias no relacionadas

¹² Diccionario Real Academia Española: *híbridas*, se dice de todo lo que es producto de elementos de distinta naturaleza.

con ella, sumado a notas relativamente altas, está fuertemente relacionada con la orientación de la identidad del estudiante hacia la ciencia.

Asimismo, esta investigación arroja luz sobre los problemas clave en el ámbito de la educación científica (baja participación y dificultades de aprendizaje) y sobre la relevancia de las cuestiones de la construcción de la identidad para el desarrollo de la educación científica (Osborne y Dillon, 2008). Dado que las identidades son dinámicas, una perspectiva de identidad también, puede inspirar nuevos enfoques de la enseñanza activa orientada a fomentar las identidades de las ciencias (Driver et al. 2000; Kinney, 1993; Olitski, 2007). Considero esta investigación como un aporte al tratamiento de las construcciones identitarias de los alumnos como estudiantes, ya que pone en juego las identificaciones, el interés por un determinado saber y su relación con el desempeño escolar.

Carlone y Johnson (2007) describen a una persona con una identidad de ciencia como una persona que se reconoce a sí misma y es reconocida por otros como una persona de ciencia. Esta naturaleza dual de reconocerse a sí mismo y al mismo tiempo ser reconocido en un área correspondiente está en el corazón del concepto de identidad.

Abdelal, Herrera, Johnston, y McDermott (2006) dan una visión general de los usos de la identidad como una variable en las ciencias sociales y concluyen que el uso del concepto de identidad en las ciencias sociales está creciendo, pero con una amplia variedad de definiciones. Estos autores se centran en **el papel de la identidad en un sentido socio-psicológico**.

En nuestro medio y en el marco del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Rivas Flores (2006: 690) sostiene que la **experiencia escolar** (en ella la evaluación) orienta un proceso de construcción de la identidad. El modo de esta experiencia adquiere una relevancia especial, ya que desde esta perspectiva no se puede considerar nunca inocente: está construida desde una propuesta ideológica



particular y es fruto de unas determinadas intencionalidades construidas tanto desde los propios participantes como desde los marcos socio-políticos en los que se ubica.

La identidad se construye, pues, en esta experiencia escolar. Estamos entendiéndola como un proceso continuado, construido desde los marcos sociales, culturales y políticos (MacLure, 1993). Es un proceso inacabado y orientado social e históricamente. **La identidad es un concepto complejo, donde contexto y sujeto se nos presentan como dos realidades inseparables, en constante diálogo del que la identidad es el fruto. En el ámbito de la escuela, este diálogo nos llevaría a la idea de las “identidades escolares”.** (Rivas Flores, 2006: 691).

Será a través del discurso de los actores que **la identidad se nos presenta como forma identitaria o identificaciones, remitiendo a referenciales identitarios.** En ese sentido, hablaremos de formas identitarias o identificaciones mientras que la identidad, en su sentido estricto, se vuelve escurridiza, inaprensible. Como nos dice Norbert Elías (1990: 48), “Nuestra identidad es más profunda y más compleja que todas las formulaciones que podemos dar”.

Es decir, denominaremos identidad a la experiencia subjetiva -más íntima del yo- que un actor individual o colectivo tiene de sí, a partir de los referenciales identitarios seleccionados y significativos para él. En el momento que se procesa en el plano simbólico y representacional, por medio del discurso, se nos presenta como formas identitarias o identificaciones.

En este sentido, los **referenciales identitarios** pueden ser reales o ficticios, es decir, personas, instituciones, grupos, cosas, momentos históricos, imágenes, valores, principios, ideologías, personajes, etc. Los mismos existen y adquieren importancia en la construcción identitaria mientras el individuo los tenga en cuenta, cuando el individuo deja de reparar en ellos, dejan de ocupar un lugar en dicha construcción (Busso, 2009: 60).



Como ha escrito Martuccelli (2005: 52), “el individuo no existe sino en la medida, y solamente en la medida, en que es sostenido por un conjunto de **soportes**. Está marcado, extrañamente, a la vez por una deficiencia y por un exceso frente a ellos. Es decir, hasta qué punto el individuo, sin serles sin embargo fácil de reducir, no es asible más que a partir de ese conjunto de soportes, materiales o simbólicos, cercanos o lejanos, conscientes o inconscientes, activamente estructurados o pasivamente sufridos, siempre reales en sus efectos, y sin los cuales, a decir verdad, no subsistiría prácticamente.”

El recorrido realizado respecto de las derivaciones conceptuales, líneas teóricas y metodológicas nos lleva a comprender que la evaluación es un proceso complejo, en donde confluyen una serie de elementos y cuya combinación conduce a fines diversos y prácticas en el aula que pueden generar ciertos sentidos e implicancias en la construcción de identificaciones del alumno como estudiante. Ahora bien, se pondrá bajo la lupa en el transcurso de la tesis el proceso de construcción de las identificaciones de los alumnos como estudiantes y el papel la evaluación en el aula en dicho proceso.

Capítulo 2. Las derivaciones teóricas para comprender el objeto de estudio.

“La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos”.

Arendt, (2003).

“Calipso, Calipso no, Calipso no podía... Sabes decir yo no puedo. Di en su lugar Calipso no podía”.

Rancière, (2002).

“Es una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a reducir o una igualdad a verificar”.

Rancière, (2002).

2.1. La educación secundaria. Contexto y perspectivas del sujeto de aprendizaje.

La problemática de explicitar una concepción de **sujeto de aprendizaje** cobra una relevancia sustantiva para comprender el actual sistema educativo y, en particular, la evaluación de la educación secundaria en el aula.

A lo largo de la historia, fueron muchas las teorías que se empeñaron en conceptualizar diferentes -desiguales- maneras de concebir la inteligencia. Hay quienes plantearon que el progreso intelectual se da por la presión del medio exterior, dando lugar al **empirismo** y a una variedad de matices y expresiones en la postura. La primacía concebida al medio lleva a la hipótesis asociacionista y sostiene que el aprendizaje se da a través de la experiencia y las percepciones sensoriales. Otros plantearon que la inteligencia puede explicarse por la inteligencia en sí. Dando lugar al **racionalismo** y proponiendo una visión intelectualista e innata de la inteligencia, propiciando una variedad de matices y expresiones en la postura. En esta concepción de sujeto, el conocimiento proviene de la razón sin la ayuda de los sentidos.



En términos generales, las teorías conductuales suelen ser empiristas y las teorías cognoscitivas incorporan más posturas racionalistas. Cada uno de estos modelos teóricos o “ficciones teóricas”, encuentran derivaciones en posicionamientos pedagógicos y estrategias didácticas que dejan una marca en la vida del sujeto de aprendizaje y conllevan un impacto político.

En el ámbito de la educación secundaria, los jóvenes estudiantes -sujetos de aprendizaje-, aquellos que “los griegos llamaban simplemente los nuevos” (Arendt, 2003), han sido -y siguen siendo, al menos que todos y cada uno de nosotros “verifiquemos el principio de la igualdad de las inteligencias”- rehenes de una impuesta e injusta desigualdad intelectual. En los replanteos pedagógicos de Joseph Jacotot (Rancière, 2002: 7) se considera que nunca se debe partir de una situación de desigualdad, al contrario, la igualdad debe ser el punto de partida. La igualdad es fundamental y está ausente, es actual e intempestiva, remitida siempre a la iniciativa de los individuos y de los grupos que, contra todo curso ordinario de las cosas, toman el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas de su verificación.

¿Cómo pensar el sujeto de aprendizaje en el siglo XXI? ¿Cómo pensar el sujeto de aprendizaje en la actual educación secundaria? Arendt (2003) nos ilumina diciendo, desde la **natalidad**, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva continuamente a través de los nacimientos. Sólo el hombre puede expresar la individualidad, sólo él puede distinguirse y comunicarse. Este sujeto existente está abierto, inacabado de modo que con cada acto se va haciendo, se va construyendo hasta el día de su muerte.

Desde hace mucho tiempo se viene hablado de una supuesta crisis de la educación secundaria, en tal caso si estamos ante una situación de crisis y de riesgo para nuestros sujetos de aprendizaje, conviene recordar las palabras de Hanna Arendt (2003) para iluminar este problema: “Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es

decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar lo que esa realidad presenta. Siempre que, en la política, la razón humana sensata fracasa o desiste del esfuerzo de dar respuestas, nos enfrentamos con una crisis. En la actualidad, la desaparición del sentido común es el signo más claro de la crisis de hoy. En cada crisis se destruye una parte del mundo, algo que nos pertenece a todos. El fracaso del sentido común, como una varita mágica, apunta al lugar en que se produjo el hundimiento” (Arendt, 2003).

Con la creación en 1870 de la Escuela Normal de Paraná y dos Escuelas Normales, en 1874 en Buenos Aires se inauguró la formación de maestros en el país. De orientación espiritualista al comienzo (inspirada en el filósofo alemán Karl Krause), llegó a transformarse en positivismo pedagógico a posteriori (con Carlos Octavio Bunge, José María Ramos Mejía, Víctor Mercante, Alfredo Ferreyra y José Ingenieros, como referentes). También Sarmiento deseaba igualdad, en términos de igualar y homogeneizar, pero la desigualdad que quería igualar estaba destinada a los inmigrantes y otros integrantes de la sociedad; en cuanto que, gauchos y aborígenes quedaban afuera. Su meta era la extensión del sistema de educación pública hasta abarcar al conjunto de la población “educable”.

El **positivismo pedagógico** elaboró modelos dirigidos a ordenar, reprimir, expulsar o promover en la escuela sistemáticamente a la población, alcanzando la mayor correlación posible entre raza, sector social y educación proporcionada por el Estado (Puiggrós, 2002: 95). Entonces, desde sus orígenes históricos, la escuela secundaria argentina ha sido selectiva en cuanto que no fue ni pensada, ni representada, ni reglamentada técnica-pedagógica y administrativamente con criterios universalizadores.

La corriente que llamaremos normalizadora, predominantemente en la docencia, se sentía **apóstol de saber** y consideraba que educar al ciudadano era una misión. La antinomia civilización/barbarie operaba en su pensamiento. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica. A fines de la década de 1920, el modelo pedagógico normalizador ordenaba la vida escolar (Puiggrós, 2002: 96).



El docente bajo este modelo de educación se ubica en el lugar de una verdad y "por el simple hecho de tener la posibilidad de enseñarla, cancela su intercambio de aprender en el intercambio con el otro" (Rancière, 2002).

Bajo esa forma de entender la educación, tanto los contenidos como la forma en que estos son presentados, se alejan de un intercambio real con el educando al que sólo le resta un papel pasivo ante el sabio que sabe. Lo que se trata en clase es disociado de las experiencias de los alumnos y de sus realidades sociales. Esto hace que se trate de una pedagogía intelectualista y enciclopedista. La organización fragmentada de las disciplinas, del puesto de trabajo docente, de los horarios, del agrupamiento de los alumnos, también está presente desde los orígenes del sistema educativo.

En cuanto al **método de enseñanza se reduce a la exposición verbal y sobre todo la demostración. El acto esencial del docente es explicar**, "transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo" (Rancière, 2002). Se considera que **el alumno sabe sólo cuando puede dar muestra de ello, generalmente, a través de una evaluación**. El énfasis aparece así colocado en la repetición de conceptos, fórmulas y su memorización.

El profesor Jacotot (1770-1840), evocado por el filósofo contemporáneo Rancière (2002), denunciaba que "la **explicación** formaba parte del mito que dividía al mundo en sabios e ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. El mito pedagógico divide la inteligencia en dos: una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera registra al azar las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades. Esa es la inteligencia del niño y del hombre de pueblo. La segunda conoce las cosas a través de la razón, procede por método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es ella la que permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y la que permite comprobar que el alumno ha comprendido bien lo que ha aprendido. Tal es el principio de la explicación. Tal será en adelante para Jacotot el principio del atontamiento."

Responder con lo “Viejo”, lo tradicional o lo moderno, a la supuesta actual crisis de la educación secundaria, ¿aporta a la re-construcción de sujeto de aprendizaje?, ¿resulta útil para alentar el debate acerca de la desigualdad en la educación? En tanto, desigualdad que hoy ha alcanzado márgenes insospechados. Retorna, una y otra vez, las palabras de Rancière (2002): “(...) una voz única que, (...) hizo oír una disonancia inaudita...”, refiriéndose al pedagogo extravagante. Nos preguntamos, ¿dónde están esas voces? ¿Cuáles son las voces auténticas de la disonancia?

La continuidad en la gramática de la escolarización genera desconcierto a todos aquellos que intentaron e intentan cambiar estas formas organizativas estandarizadas. Gran parte de la gramática de la escolaridad se ha llegado a dar por sentada, como un legado que se acepta sin cuestionar, acrítico, dogmático, simplemente como la forma en que son las escuelas (Tyack y Cuban, 2001).

La educación secundaria surge en el siglo XIX, como la manera de formar a los jóvenes de la elite republicana en las escuelas nacionales. En su origen no se pensó en una escuela secundaria para todos. La escuela secundaria se ponía en escena en las escuelas normales, los colegios nacionales dirigidos a la clase media y alta, y por otro lado las escuelas de artes y oficios, adonde asistían hijos de clase media y de la clase obrera. No era necesario que estos últimos estudiaran: su destino en los talleres o en empleos poco calificados no justificaba semejante esfuerzo por parte del Estado, ya que no eran ellos quienes estaban llamados a sumarse a tomar las decisiones políticas del país. La educación secundaria moldeó la llamada “clase política”, buscando inscribir en ella los rasgos identitarios de las modernas clases medias urbanas (Vázquez, 2013: 39).

A pesar de afrontar un proceso de expansión desde mediados del siglo XX y de la actual sanción de la obligatoriedad, el carácter selectivo de la educación secundaria quedó inscrito en diversas lógicas y dinámicas que caracterizan su funcionamiento: en el carácter no-obligatorio, ya que aun cuando la obligatoriedad ha sido sancionada por la última Ley de Educación Nacional N° 26.206 muchos siguen sosteniendo su inconveniencia; en las formas de acceso restringido, nos referimos a los exámenes de ingreso, que si bien fueron dejados masivamente de lado en la década del 1970 (excepto

en los colegios preuniversitarios), todavía encontramos colegios que recurren a pruebas parciales o de ciertas capacidades como mecanismos de admisión o nivelación.; en la concepción fuertemente meritocrática de los mecanismos internos de evaluación y promoción (Vázquez, 2013: 41).

En un proceso de reconstrucción de otra posible escuela secundaria, de la gramática como descriptiva (cómo son las cosas) y como prescriptiva (cómo deberían ser), es necesario ocuparse imperiosamente y holísticamente de algunos recursos escolares como: la organización del tiempo, el tipo de agrupamiento de los alumnos, las materias escolares, la evaluación educativa, el clima de aprendizaje, las condiciones de aprendizaje. Porque son muchos los que quieren un cambio radical y se interpelan ante la realidad. Sin embargo, pensar la escuela solo en contraste con ideales no alcanzados, tal vez no sea el mejor camino. En este momento, anteponer los ideales o los mejores tiempos pasados no permite comprender cabalmente qué necesitan, en el aquí y ahora, nuestros alumnos. Es necesario pensar a estos alumnos singular y colectivamente como parte de una comunidad.

Los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a ella, tienen que **emancipar a las inteligencias**, tienen que obligar a no importa quien, a verificar la igualdad de las inteligencias, una cuestión de filosofía: se trata de saber si el acto mismo de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o de desigualdad, si **el acto pedagógico, acto educativo recibe al nuevo para emanciparlo o atontarlo** (Rancière, 2002).

Se logra un verdadero aprendizaje de saberes cuando los sujetos se encuentran en condiciones de igualdad ante el objeto de conocimiento. La importancia de la construcción en el presente, en el aquí y ahora, sin esquemas de enseñanza previamente fijados, radica en que lo que surja en ese proceso de educación y contexto específico, depende de quienes dialoguen, piensen, creen en ese tiempo y espacio, en ese lugar.

Para emancipar a otros hay que estar uno mismo emancipado. Hay que conocerse a uno mismo como viajero del espíritu, semejante a todos los demás viajeros, como sujeto



intelectual partícipe de la potencia común de los seres intelectuales (Rancière, 2002). La emancipación es la conciencia de esta igualdad, de esta reciprocidad que, ella sola, permite a la inteligencia actualizarse en virtud de la comprobación. Lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya. Igualdad principio no horizonte, punto de partida al que la tarea nos convoca y nos desafía cuando queremos hacer de este mundo, un mundo con justicia social.

“La comunicación educativa razonable se basa en la igualdad entre la estima de sí y la estima de los otros. Ella trabaja en la comprobación continua de esta igualdad. La pereza que hace caer las inteligencias en la pesadez material tiene por principio el menosprecio. Este menosprecio pretende darse como modestia: **no puedo**, dice el ignorante que quiere ausentarse de la tarea de aprender. Sabemos por experiencia lo que esta modestia significa. El menosprecio de sí es siempre también menosprecio de los otros. No puedo, dice el alumno que no quiere someter su improvisación al juicio de sus pares, el menosprecio, la pasión de la desigualdad. Es más fácil compararse, establecer el intercambio social como ese trueque de gloria y de menosprecio donde cada uno recibe una superioridad como contrapartida de la inferioridad que confiesa. Así la igualdad de los seres razonables vacila en la desigualdad social. Se trata de levantar la autoestima y la confianza de aquellos que se creen inferiores en inteligencia, de sacarlos del pantano donde se estancan: no el de la ignorancia, sino del menosprecio de sí mismos, del menosprecio en sí de la criatura razonable. **Se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores**” (Rancière, 2002).

Despertar en él, el sujeto de aprendizaje, al hombre razonable. Lo Viejo sabe lo que quiere, el atontamiento, y obra en consecuencia. Los progresivos querrían liberar a los espíritus y promover las capacidades del pueblo. Pero lo que proponen es mejorar el atontamiento mejorando las explicaciones. Un explicador progresista es, en primer lugar, un explicador, es decir, un defensor de la desigualdad. Con el sistema de explicaciones perfeccionadas, se instaura también el de los exámenes perfeccionados.



Desde entonces, el Viejo, con la ayuda de perfeccionadores, censuraría cada vez más con sus exámenes la libertad de aprender de una forma distinta que por sus explicaciones y por la noble ascensión de grados. El examen perfeccionado, representación ejemplar de la omnisciencia del maestro y de la incapacidad del alumno para igualarlo, se desarrollaría en adelante como el poder inevitable de la desigualdad de las inteligencias (Rancière, 2002).

“Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir emanciparse. El loco, el Fundador, el extravagante maestro Jacotot murió el 7 de agosto de 1840, sobre su tumba los discípulos hicieron inscribir: Creo que Dios creó el alma humana capaz de instruirse sola y sin maestro... Algunos meses más tarde la inscripción fue profanada. El Fundador ya lo había predicho: **la enseñanza universal no crecerá. Sin embargo, había añadido: es verdad, pero no morirá”** (Rancière, 2002).

Podríamos decir que, recién entonces será **sujeto de aprendizaje**, alguien que se conoce a sí mismo como viajero intelectual, como alguien que piensa y puede actuar en consecuencia. Como alguien que se interroga y puede interrogar a los otros que supuestamente saben. Se podría decir que existen sujetos de aprendizaje **no inteligentes**, cuando se los entrena para una habilidad, ya sea para el trabajo, ya sea para direccionarlo al consumo o ya sea para la reproducción de lo que hay. En este sentido, se entrena al caballo para cabalgarlo o al elefante de un circo para ganar dinero. Pero también, hay quienes piensan que a los sujetos de aprendizajes hay que entrenarlos y atontarlos como piezas de la gran maquinaria. Y existen sujetos de aprendizaje **inteligentes** al momento que acceden al proceso creador de conocimiento, a través de un acto pedagógico en el que el docente emancipado y emancipador aporta su saber y el sujeto de aprendizaje colabora en ese acto posibilitando la aparición de **lo nuevo**, a la vez que lo asimila, lo critica, lo modifica, lo potencia y se emancipa para advenir en emancipador.

2.2. Las aulas escolares desde una mirada ecológica.

Las aulas son contextos sumamente complejos, con múltiples dimensiones, muchas de las cuales operan simultáneamente y donde los hechos se desarrollan de manera inmediata e impredecible (Doyle, 1977; Torres, 1991; Fernández Pérez, 1994).

Las aulas son escenarios en los que: profesores y estudiantes comparten un contexto de trabajo, tareas e interacciones. El resultado de estas actividades -el aprendizaje de los estudiantes- ocurre gradualmente a través del tiempo y eso lo convierte en algo prácticamente inobservable; las decisiones que se toman durante el proceso de enseñanza, o cuando menos los motivos en que se basan, son también inobservables.

No solamente estos fenómenos que ocurren de manera permanente son inobservables, sino que forman parte de un conjunto complejo de sucesos interrelacionados cuya sucesión en el tiempo es importante para su comprensión.

Además, existen otras fuentes de complejidad en las aulas, que no vamos a estudiar aquí, aunque en absoluto puede prescindirse de su consideración: el currículum, los factores sociales, culturales y éticos, entre otros. Por otra parte, la “enseñanza” está constituida por un conjunto de actuaciones que se produce, tanto dentro como fuera del aula (en momentos anteriores o posteriores). Consiguientemente, para comprender los procesos de aula debemos aproximarnos a ellos con un modelo conceptual que nos permita, simultáneamente, reducir en lo posible su complejidad y poder comprender las relaciones que existen entre sus elementos (en este caso, contexto, profesores, estudiantes, identificaciones, evaluación, enseñanza y aprendizaje, y otros).

La investigación educativa reciente considera **el aula como un “lugar de interacción”** (Hitchcock y Huges, 1989) y como **un “ambiente complejo de comunicación”** (Evertson y Weade, 1991), **en el que a través de complejas interacciones se**

transmite, construye, muestra o evita el conocimiento. En el ambiente interaccionan estudiantes y profesores, se formulan multitud de mensajes que son interpretados simultáneamente. Estos mensajes comunican expectativas acerca de lo que deben hacer los participantes, de qué manera, para qué objetivos y con qué fines. En la evolución de la interacción, se establecen las normas para orientar la acción. Al mismo tiempo, emergen los ciclos recurrentes de actividad que caracterizan el inicio, desarrollo y final del discurrir habitual del trabajo en el aula, aunque las expectativas no permanecen totalmente fijas. Es decir, profesor y estudiantes pasan de un tema a otro, de un momento de la actividad a otro, y así en ese progreso contingente se está continuamente ajustando, negociando, modificando, elaborando y perfeccionando el tipo de interacciones puestas en marcha (Cazden, 1986; Doyle, 1986).

Así considerada el aula, para estudiar las identificaciones de los estudiantes en los procesos evaluativos que se dan en ella, es necesario distinguir sus dimensiones fundamentales y aquellas otras más coyunturales o momentáneas. Aquéllas, las fundamentales, deben reducirse a proposiciones manejables.

Se proponen tres dimensiones:

1. La **dimensión contextual-situacional o cultura escolar.** Con dos tipos de contexto: contexto mediato o marco donde tiene lugar la clase y contexto inmediato (aspecto físico, curricular, histórico, social y organizativo).
2. La **dimensión socio afectiva o el clima social del aula.**
3. La **dimensión comunicativa, esto es, el proceso de evaluación.**

La primera **dimensión contextual-situacional o cultura escolar,** se refiere al contexto tanto mediato como inmediato en el que se va a desarrollar la tarea o actividad en el aula. En él podemos encontrar una serie de complejas relaciones entre los factores



físicos, interrelacionales y simbólicos fundamentales para las interacciones comunicativas y sociales.

En otros términos, los espacios físicos y la situación en que ellos se ocupan tienen “propiedades sociales” que debemos tener en cuenta y conocer en función de sus probables consecuencias en las interacciones. Además, el espacio, el tiempo y la situación que en ellos se ocupa contienen mensajes simbólicos e información social. **Es decir, la forma en que las aulas se organizan -como espacio y tiempo- y los elementos que contienen no es arbitraria, pues frecuentemente reflejan las concepciones que se tienen, más o menos conscientemente, sobre el conocimiento, el proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, como tarea o actividad situada.**

Según Chaiklin y Lave (1996), **la actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y la acción**, y los cambios en el conocimiento y la acción son centrales para lo que entendemos por evaluación.

La segunda **dimensión afectiva social**, se refiere al **clima social del aula como estructura relacional generada por la interacción social, emotiva y afectiva** que se produce entre profesor y estudiantes y entre éstos entre sí, en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación en el aula.

La tercera **dimensión la comunicativa**, se refiere al **foco central del proceso de evaluación, entendido como proceso de comunicación: profesores y alumnos intercambian mensajes y se comunican por diversas vías**. Para observar, registrar y analizar estos procesos necesitamos un modelo de comunicación, podemos partir de un modelo sistémico de comunicación basado en el principio de reciprocidad, esto es, para cada comportamiento del profesor existe el correspondiente comportamiento del estudiante, en el sentido de complementariedad y en los procesos interactivos.



Esta forma de considerar **el aula** es concebida como **un conjunto de estructuras seriadas**, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, al modo de las muñecas rusas (Bronfenbrenner, 1986). También podemos representar el aula utilizando la metáfora de las “**capas anidadas**” de Purkey y Smith (1983), sistema que anida dentro de otros más amplios, con los que interacciona y de los que reciben influencias que se pueden observar en ella (Hamilton, 1983; Zabalza, 1984, 1995).

Por otra parte, en las dos últimas décadas, la investigación sobre los procesos del aula ha aportado conocimientos importantes sobre los aspectos estructurales, incluyendo la identificación de las estructuras de interacción académica, social, y de la organización formal del aula (Doyle, 1983, 1986; Doyle y Cárter, 1986). Pero, aunque se parta de la existencia de tales estructuras, ese conocimiento resulta insuficiente para comprender en su totalidad la evolución de los procesos de aula. Esta complejidad origina que sean muy variados tanto los enfoques como los planteamientos metodológicos y teóricos desde los que se pueden estudiar las aulas y los sucesos que en ella tienen lugar (Hammersley, 1993).

Walter Doyle (1980) se pregunta, “¿qué tipo de lugar es una clase o aula? Para muchos profesores, es una habitación llena de 20 o 30 alumnos, con un similar número de sillas y pupitres y un surtido de estanterías, mesas, libros, dibujos, pizarras y letras. Pero esto es una visión estática. ¡Las clases están en movimiento! Durante el horario escolar una clase está llena de acción: se habla, se escribe, se anda, se discute. Hasta cuando se produce una cierta tranquilidad aparente durante un trabajo de pupitre o una evaluación, una clase está viva y en movimiento. Un profesor es responsable de un grupo de alumnos en determinados momentos y la vida de la clase tiene un ritmo intrínseco”.

El complejo carácter del **movimiento de la clase** puede ser descrito con las siguientes características. O en palabras de Jackson (1996: 17), existen peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan las intervenciones que tienen lugar en el marco del aula, tales como:



Inmediatez. Los hechos ocurren en clase con rapidez. Hay poco tiempo para pensar antes de actuar. El intercambio que un profesor tiene con sus alumnos es extraordinariamente amplio y un profesor debe intervenir inmediatamente.

Publicidad. Las aulas son lugares públicos y, por tanto, los incidentes que implican al profesor y a uno o más alumnos son, normalmente, presenciados por el resto de la clase. A veces los testigos animan a los alumnos disruptivos. Cuando menos, los testigos aprenden cosas sobre la habilidad del profesor para manejar la clase y hacer cumplir las reglas.

Multidimensionalidad. Una clase es muchas cosas: un laboratorio de aprendizaje, un centro social, un grupo de iguales, una colección de individuos que van a comer juntos y más. Las clases están llenas y mucha gente debe utilizar recursos limitados para alcanzar una amplia gama de objetivos. Los acontecimientos deben ser organizados y programados; los expedientes deben ser guardados. Y el trabajo debe ser planificado para alumnos que varían en capacidades e intereses. Éste es un espacio ecológico en donde tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y la realización de distintas tareas, entre ellas la evaluación.

Impredecibilidad. Los acontecimientos no son fáciles de predecir. Las interrupciones son frecuentes. Circunstancias inmediatas influyen la marcha de los acontecimientos revelados durante un día determinado o un periodo de clase.

Historia. Una clase se encuentra regularmente durante un largo periodo de tiempo; habitualmente cinco días a la semana durante nueve meses. Este programa de reuniones significa que la forma en que un acontecimiento se sitúa en un espacio de tiempo establece un precedente de cómo hacer las cosas más adelante, poco a poco, se va produciendo una acumulación de experiencias, rutinas y normas que proporcionan una base para las próximas actividades.

Simultaneidad. Muchas cosas ocurren a la vez en las clases. Un grupo de lectura trabaja mientras el resto de la clase hace una tarea sentado. Algunos alumnos terminan un examen en cinco minutos mientras otros se toman diez. Un alumno necesita una ayuda especial para comenzar una tarea mientras cuatro alumnos hacen preguntas. Un profesor escucha atentamente la respuesta de un alumno mientras tres alumnos del final de la clase discuten sobre el partido de fútbol de ayer (Doyle 1980; Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 2008). En el sentido de que aquí están sucediendo muchas cosas al mismo tiempo (Jackson, 1996).

Estas características intrínsecas de **la vida de las aulas crean presiones y tensiones constantes que condicionan, en mayor o menor medida, las prácticas de evaluación y generan vivencias e identificaciones en la escolaridad estudiantil.**

Entonces, se parte de los siguientes supuestos: **las aulas son realidades complejas**, algunos de sus componentes no son visibles, por tanto, se analizarán las entrevistas para abordar el problema de investigación; **los métodos para afrontar su estudio han de ser necesariamente multidimensionales y holísticos**; el contexto en el que se produce la evaluación constituye un elemento activo en el desarrollo de la misma, **se entiende la evaluación como una tarea o actividad situada**; es posible alcanzar una “visión” suficiente de la evaluación tomando en consideración tanto el contexto como la interacción social, entre los sujetos y el intercambio comunicativo entre ellos.

2.3. La evaluación como tarea académica situada.

Toda evaluación y sus efectos educativos se valoran en función del escenario concreto donde se desarrollan. La investigación sobre educación debe comprender qué significados aporta el estudio de las prácticas reales. Las **tareas de evaluación**, que se realizan en el aula no siempre han sido estudiadas como parte fundamental de la práctica. Sólo un modelo que tenga en cuenta cómo se llevan a cabo tareas de evaluación concretas en el aula y cómo éstas están relacionadas, por una parte, con las decisiones que el profesor toma acerca de la acción pedagógica y, por otro, con lo que



los estudiantes pueden **aprender** constituirá un marco de investigación que permita comprender la enseñanza y el aprendizaje, y buscar vías para transformarla y mejorarla.

Tres aspectos definirían el concepto de **tarea** (Doyle, 1983; Doyle y Carter, 1984; Newell y Simon 1972): **un producto o meta, una serie de recursos disponibles en cada situación y una serie de operaciones que se aplican sobre los recursos para conseguir dicha meta.**

Partiendo del supuesto de que el análisis de lo que ocurre en el aula nos dará pautas para interpretar los comportamientos del profesor y del alumno, sus actitudes, los procesos y las identificaciones en términos de evaluación, se hace necesario encontrar un modelo útil de análisis de la vida de aula.

Para Doyle (1977) **el aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio ecológico**, cargado de influjos simultáneos, como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto. Aporta el “**modelo de tareas**” dentro de lo que podríamos llamar el **paradigma ecológico en investigación educativa** (Doyle, 1977, 1979; Bromfenbrenner, 1979; Pérez Gómez, 1983, 1992).

Este enfoque de investigación exige, en líneas generales, una perspectiva metodológica que supone, al menos: un énfasis en las observaciones a largo plazo, un interés en la descripción de los procesos que se desarrollan en el aula y una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos (Doyle, 1981).

Según Doyle (1977), de esta manera será posible identificar los dos subsistemas que condicionan la vida en el aula: **la estructura de tareas académicas y la estructura social de participación.** Todos los acontecimientos que se producen en estas dos estructuras adquieren un carácter **intencional y evaluador.**

Por un lado, el primer subsistema que condiciona la vida en el aula: **la estructura de tareas académicas** es el sistema de actividades que concretan el currículum en acción y



la evaluación, es decir el conjunto de tareas en las que se implica al alumno, los diferentes grupos de estudiantes y el colectivo del aula. **Interesa identificar el sentido conjunto que adquieren las diferentes actividades que desarrolla el individuo o el grupo.**

Además, toda vez que se definen los procesos de enseñanza-aprendizaje como **intercambios de calificaciones por actuaciones**, desde la perspectiva del alumno, hay dos características claves para definir la estructura de tareas, como la evaluación: **la ambigüedad y el riesgo**. La **ambigüedad** se refiere al grado de claridad con que aparece a los ojos de los alumnos el sentido y la demanda de una tarea determinada. Hay tareas cuyo final se prevé fácilmente siguiendo procedimientos más o menos conocidos y estables, y hay tareas de final incierto, con muchas posibilidades y múltiples caminos. El **riesgo** se refiere al grado de seguridad con que los alumnos afrontan la tarea en virtud de la confianza en sus capacidades y del tipo e importancia de las consecuencias que se derivan del éxito o fracaso de dicha tarea (Doyle, 1979, 1983, 1985).

La **ambigüedad** y el **riesgo** son dos características que definen la estructura de tareas de evaluación, desde la perspectiva del alumno cuyo valor educativo no se puede establecer de antemano y de modo universal para todo estudiante y para todo grupo de aula.

Gimeno Sacristán (1988) encuentra en **las tareas** diferentes funciones que van desde ser **mediadoras de la calidad de la enseñanza hasta ser útiles en la formación y perfeccionamiento del profesorado, pasando por considerarlas como base de análisis de la profesionalidad docente y de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica**. Estas características de las tareas junto con las ya presentadas en el modelo de Doyle hacen elevar el concepto de **tarea académica** hasta el nivel de **“escenario dinámico de interacción pedagógica”** (Baena, 1995).



Las tareas conforman el escenario donde interactúan los procesos curriculares y los procesos de evaluación (Tenbrink, 1984). No limitándose su influencia a la práctica inmediata, sino que **afectan también a la complejidad de la acción docente y a la asimilación, por parte del profesorado y alumnado, de los valores explícitos e implícitos que se generan.**

Las tareas constituyen una adecuada unidad de análisis de la práctica en la medida que “una cierta secuencia de unas cuantas de ellas **constituye un modelo metodológico**, acotando el significado real de un proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades” (Gimeno, 1988).

Con respecto a la profesionalidad del docente, la elección entre un tipo u otro de tareas vendrá determinado, según Gimeno (1988), por los dilemas prácticos que se plantean al profesorado en función de la interacción entre sus condicionamientos individuales y los contextuales. La estructura de tareas académicas será un reflejo fiel de hasta qué punto están influyendo unos u otros condicionamientos en el desarrollo de su profesión. Nosotros, además, defendemos que estos dilemas prácticos vienen determinados, en gran medida, por las teorías implícitas que el profesorado mantiene. De esta forma, **estudiando la manera en que se desarrollan las tareas académicas en el aula, podremos aventurar hasta qué punto influyen las teorías implícitas del profesor en la toma de decisiones.**

Un análisis de las tareas nos mostrará la coherencia teórico práctica de la enseñanza, ya que éstas hacen de vehículo entre los supuestos teóricos y la acción. Además, lo hacen en los dos sentidos, como esquemas teóricos de acción a poner en práctica y como reflexión teórica a partir de situaciones prácticas.

El análisis de las tareas de evaluación que se desarrollan en la vida de un aula estudiado desde esta perspectiva, junto con las aportaciones personales que tanto profesorado como alumnado pueden ofrecer, nos ayuda a mostrar no sólo lo que ocurre en una



realidad concreta sino también a encontrar pautas generales sobre las razones de por qué ocurre y los puntos claves donde el cambio se hace necesario.

Por otro lado, el segundo subsistema que condiciona la vida en el aula: **la estructura social de participación** se refiere al **sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales del grupo de aula**. Interesa conocer el sentido general de las interacciones, el sistema de participación social que define cada grupo de aula.

Para analizar la estructura social de participación es necesario atender: las formas de gobierno que rigen los intercambios en el aula; el clima psicosocial que se establece y que define las relaciones horizontales y verticales; los patrones culturales que determinan los hábitos, generalmente inconscientes, de conducta; la definición de roles y estereotipos individuales y grupales en torno a los cuales se establecen las expectativas y los comportamientos propios y ajenos.

En el modelo ecológico la estructura de tareas y relaciones sociales son subsistemas y, a la vez, elementos de un mismo sistema dentro del espacio ecológico que forma el grupo de clase, no pudiéndose entenderlos de forma aislada. **Una estructura de tareas académicas induce y requiere necesariamente un tipo de relaciones sociales en el aula, del mismo modo que una forma de establecer la estructura de participación social favorece y potencia unas y no otras formas de concebir y desarrollar las tareas académicas, entre ambos subsistemas se establecen fuertes relaciones de dependencia y potenciación** (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 2008).

La vida en la escuela es una vida en parte artificial, presidida constantemente por el carácter evaluador de cuantos acontecimientos se producen en ella. Para Doyle, **este carácter intencional y evaluador de la vida del aula define en forma radical el ámbito de significaciones de todos los acontecimientos, para el docente y, en especial, para los estudiantes**. La evaluación puede definirse como un intercambio más o menos explícito y formalizado de actuaciones del alumno por calificaciones del



profesor. Este intercambio, estos procesos de transacción, establecen los modos de aprender y de enseñar, condicionan los movimientos del alumno y del grupo y configuran la forma como se experimenta en el aula el conocimiento académico, (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 2008).

Por otra parte, en la vida del aula se producen inevitablemente procesos de negociación para regular los intercambios. De forma explícita y abierta en los grupos de aula con sistemas democráticos y de forma encubierta y conflictiva en los grupos con sistemas autoritarios, la negociación se produce siempre.

2.4. La evaluación tiene lugar en un marco ecológico: institución escolar.

Philip Jackson (1996) es uno de los primeros investigadores que llega a prestar una gran atención a los comentarios que realizan los profesores acerca de su propio trabajo como profesionales. Sostiene que, para comprender el impacto de la vida escolar en el estudiante, algunos aspectos de la clase, que no resultan visibles de inmediato, son realmente importantes como lo que se perciben. Las características de la vida escolar en las instituciones educativas, comprenden tres hechos vitales que hasta el más pequeño debe aprender a abordar: **masa, elogio y poder**.

Aprender a vivir en la escuela supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una **masa**. La mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o, al menos, en presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno. Se puede hablar de cuatro rasgos de la vida escolar que no siempre se mencionan: demora, rechazo, interrupciones y distracción social. Cada uno está determinado, en parte, por las condiciones de hacinamiento de la clase (Jackson, 1996: 50). Más allá de estas condiciones, cada rasgo de la vida escolar está determinado por múltiples condiciones de la cultura institucional. Es decir, es la misma cultura escolar la que potencia o debilita ciertos rasgos del acontecer de las escuelas.

Según Jackson (1996), de igual importancia se da el **elogio** en las escuelas y el hecho de que sean básicamente **recintos evaluativos**. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros. La evaluación constituye, pues, otro hecho de importancia de la vida en el aula. La escuela no es el único lugar en donde se intenta que un estudiante tome conciencia de su fuerza y de su debilidad. Sus padres lo evalúan en el hogar y sus amigos hacen otro tanto a la hora de jugar. Pero el proceso de evaluación que se desarrolla en el aula es completamente distinto del que acontece en otros ambientes. Presenta al alumno una serie de demandas singulares a las que debe adaptarse y los exámenes se aplican en ella con más frecuencia que en cualquier otro sitio.

Las dinámicas de la evaluación en clase son difíciles de describir, principalmente por su complejidad. La evaluación procede de más de una fuente, las condiciones de su comunicación pueden variar de formas muy diversas, es posible que tengan uno o más referentes y puede que su calidad se extienda desde lo intensamente positivo a lo intensamente negativo. Además, estas variaciones corresponden sólo a rasgos objetivos o impersonales de la evaluación. Cuando se consideran los significados subjetivos o personales de tales acontecimientos, la imagen se hace aún más compleja.

La fuente principal de evaluación en el aula es el profesor. Se le exige continuamente que formule juicios sobre el trabajo y la conducta de los alumnos y que los comunique a éstos y a otras personas. También a veces se permite intervenir a toda la clase en la evaluación del trabajo de un estudiante¹³. Otras veces la evaluación se produce sin que la suscite el profesor, como cuando un error manifiesto provoca risa o una actuación sobresaliente los aplausos. Existe otra fuente de evaluación, más difícil de describir, que supone una autoevaluación y tiene lugar sin la intervención de un juez exterior. El alumno obtiene cierta información sobre la calidad de su actuación. La información no

¹³ El antropólogo Jules Henry ha advertido signos de lo que él llama “síndrome de la caza de brujas”. Componente principal de este síndrome es la crítica destructiva de cada uno parte de los alumnos, originada, por así decirlo por el profesor. Artículo: “Attitude organization in elementary school classrooms”. American Journal of Orthopsychiatry, 27; 1957. (Citado en Jackson, 1996: 60).



es siempre correcta y puede que deba revisarse en juicios posteriores (no siempre acierta el que cree haber respondido bien), pero, incluso errónea, la evaluación puede dejar huellas (Jackson, 1996: 60).

Las condiciones bajo las que se comunican las evaluaciones se suman a la complejidad de las demandas con que se enfrenta el alumno. Pronto llega a comprender, por ejemplo, que no siempre se le comunican algunos de los juicios más importantes sobre él y su trabajo. Los juicios que el alumno conoce se comunican con diferentes grados de discreción. En un extremo figura el comentario público formulado en presencia de otros estudiantes, los alumnos son elogiados o censurados en presencia de sus compañeros. Antes de que haya transcurrido gran parte del año escolar se conoce públicamente en la mayoría de las aulas, la identidad de los alumnos “buenos” y “malos” (Jackson, 1996: 61).

También existen otros dos referentes de evaluación, uno centrado en la adaptación del estudiante a las expectativas institucionales y otro en su posesión de rasgos específicos del carácter. El alumno sabe que lo que realmente les molesta a los profesores son las violaciones de las expectativas institucionales, como, por ejemplo, llegar tarde, hacer mucho ruido, no prestar atención. La evaluación de las cualidades personales de los alumnos por parte del profesor aborda frecuentemente materias como la capacidad intelectual general, el nivel de motivación y su contribución al mantenimiento de un aula bien regida, como, por ejemplo, “Juan tiene cierta dificultad con la materia, pero se esfuerza”, “Sara es ordenada y agradable, le gusta ayudar”. Por otro lado, la agresividad y el retraimiento figuran entre los rasgos utilizados con mayor frecuencia: “es un alumno difícil”, “es un alumno perturbador” (Jackson, 1996: 63).

La distinción entre evaluaciones en clase referidas al logro académico, las de adaptación institucional y las relativas a cualidades personales no debería hacer olvidar que, en muchas situaciones, se producen al mismo tiempo los tres tipos de estimación. Por definición, las evaluaciones connotan un valor. Puede decirse que el ambiente escolar de los alumnos contiene cierta mezcla de elogio y reproche.

Aprender a vivir en un aula supone no sólo aprender a manejar situaciones en las que se evalúan el trabajo o la conducta propia, sino también aprender a presenciar y, en ocasiones, a participar en la evaluación de otros. Los alumnos deben acostumbrarse también a examinar la fortaleza y la debilidad de sus compañeros. Esta exposición compartida hace inevitables las comparaciones entre los alumnos y añade otro grado de complejidad a la **imagen de la evaluación** (Jackson, 1996: 65).

La escuela es también un lugar de **poder**, en donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada. Los profesores son, desde luego, más poderosos que los alumnos, en el sentido de poseer una mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos del aula y esta clara diferencia en autoridad es otro rasgo de la vida escolar que deben aprender a considerar los estudiantes (Jackson, 1996). Esta diferencia proporciona el rasgo más importante de la estructura social de la clase, y sus consecuencias se relacionan con las condiciones más amplias de libertad, privilegio y responsabilidad, tal como se manifiestan en las aulas.

La autoridad del profesor es tan prescriptiva como restrictiva, y radica en su dominio de la atención de los alumnos. Se espera de ellos que atiendan a ciertas materias mientras están en clase y el profesor invierte buena parte de sus energías en lograrlo. Otra concepción de la autoridad del profesor puede centrarse en el proceso de sustitución por el que los planes de acción del profesor reemplazan a los del propio alumno. Desde luego, estas dos series de planes a veces no chocan y puede incluso que sean muy semejantes. Pero en otras ocasiones aquello a lo que se ha renunciado no se parece en nada a la acción exigida por el profesor (Jackson, 1996: 69).

La inflexibilidad de la diferencia de poder entre profesores y alumnos puede reforzarse o aminorarse en función de la política de la escuela y de las predilecciones personales de los docentes. Muchas de las variaciones entre las llamadas instituciones tradicionales y progresistas proceden del modo en que el profesor ejerce la autoridad. Se confía en



que los alumnos se adaptarán a la autoridad del profesor, convirtiéndose en “buenos trabajadores” y en “estudiantes modélicos” (Jackson, 1996: 71).

Bajo las condiciones de desigualdad de poder como las existentes en las aulas surgen de modo casi inevitable, dos tipos de maniobras interpersonales. La primera supone la búsqueda de favores especiales, acercándose a las fuentes de poder y comportándose de un modo que determine una respuesta favorable por parte de la autoridad. La segunda supone la práctica de ocultar palabras y hechos que pudieran desagradar a las autoridades. Exige un esfuerzo la creación de una buena impresión, pero también requiere trabajo evitar una mala imagen (Jackson, 1996: 72).

Así **masa, elogio y poder** se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula, que forman colectivamente un **currículum oculto** que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. En realidad, la relación entre el currículum oculto y las dificultades del estudiante es aún más sorprendente que la relación entre dicho currículum y el éxito del alumno. Las exigencias del currículum oculto acechan en el fondo incluso cuando consideramos dificultades más profundas que suponen claramente un fracaso académico (Jackson, 1996: 73).

2.5. Las lógicas o funciones de la evaluación en la experiencia escolar.

Este marco teórico está elaborado y sostenido por los conceptos desarrollados en las indagaciones preliminares, construido especialmente desde los enfoques de **la evaluación como transformación de la realidad** y de **la evaluación como producción de sentidos y construcción de imagen de sí mismo**, como así también, por autores que han investigado la problemática de la evaluación educativa.

Es por ello que, a partir de los procesos de evaluación del alumno en el aula, pretendo adentrarme en el juego de formas sociales y culturales que hoy atraviesan los procesos constitutivos de las identificaciones del alumno como estudiante. Sin embargo, no se

trata de definir con límites fijos qué es la identidad del alumno como estudiante sino de describir y analizar algunos rasgos, aspectos y marcas relevantes en dicho proceso identitario. **Se buscará desde el tratamiento hermenéutico, una comprensión de los sentidos que los alumnos le dan a la evaluación en el contexto de la cultura escolar.**

Coincidentemente con lo expresado por Martucelli (2007): “En la modernidad, se busca también activamente en esta zona intermedia que será en adelante la identidad: una posibilidad abierta por la sedimentación o la proliferación creciente de texturas culturales, así como por la modificación, día a día, de múltiples obligaciones, que favorecen o toleran la expresión en lo cotidiano, de muchas ficciones identitarias”. La identidad es lo que permite, en un solo y mismo movimiento, subrayar la singularidad de un individuo y, a la vez, colocarnos, dentro de una cultura o de una sociedad dada, parecida a algunas otras. Todo análisis de la identidad debe tomar en cuenta, el hecho de **“la identidad no es nunca, desde el punto de vista sociológico, más que un estado de cosas simplemente relativo y fluctuante”**.

La crisis de la modernidad es en definitiva una crisis en la identidad, donde el mundo juvenil ha sido una de las categorías más afectadas, desestructurando la subjetividad que los compone y que les permite reconocerse y proyectarse en sociedad. La identidad tiene como característica el ser un proceso dinámico, por lo que cambia y se desarrolla constantemente a lo largo de nuestras vidas, desde esta mirada es posible pensar que se encuentra determinada de muchas maneras por lo que sucedió antes, condicionando gran parte de lo que sucederá después (Erikson, E. 1968).

El proceso de construcción de identidad implica un cotejar la autopercepción (subjetividad) con la percepción que los otros tienen de uno mismo, lo que significa que desde su origen, la identidad está permeada por la acción de otros, el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan a él, este proceso se centra en las personas que han llegado a ser importantes para él, “la identidad es un proyecto simbólico que el individuo va construyendo en íntima relación con los grupos sociales dentro de los cuales se desenvuelve. Los materiales simbólicos con los

cuales se construye ese proyecto son adquiridos en la interacción con otros.” (Erikson, 1968). No es posible pensar entonces, en un ámbito personal y otro social de la identidad, pues todas las identidades personales están enraizadas en contextos colectivos culturalmente determinados, siendo la cultura un determinante de la identidad personal, es decir, representaría una relación dialéctica entre individuo y cultura, la que es obviamente social.

En la escuela secundaria, las dimensiones de la **experiencia escolar**¹⁴ se separan y se autonomizan. El principio de integración deja de comandar al conjunto de la experiencia, y los alumnos entran a un universo más complejo. Los principios de justicia se multiplican, la reciprocidad es más importante que la ley, la motivación personal deja de ser el simple reflejo de las expectativas de los adultos. Los métodos pedagógicos se diversifican y la experiencia escolar es dominada por una serie de tensiones, que conducen a los estudiantes a percibirse más claramente como autores de su escolaridad. Con la adolescencia se forma un “sí mismo” no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que afectan a la vida escolar misma (Dubet y Martucceli, 1998: 187).

Según Perrenoud (2008), “la evaluación necesariamente estimula las pasiones, dado que estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros. Tarde o temprano, evaluar es crear jerarquías de excelencias, en función de las cuales se decidirán el progreso en las trayectorias escolares”.

El autor, citado precedentemente, describe la evaluación como oscilante entre dos lógicas o discursos, una **tradicional o al servicio de la selección** y otra **emergente o al**

¹⁴ Se definirá la **experiencia escolar** como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia, por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que nos los posee a priori. Pero, por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a tres funciones: socialización, distribución de las capacidades y educación. Dubet y Martucceli, (1998: 79).



servicio de los aprendizajes. En realidad, hay en ella muchas otras y evidentemente, resulta simplificador, pero son útiles a los fines de organizar conceptualmente el tema.

2.5.1. La lógica o función del discurso tradicional.

La evaluación en la escuela está asociada a la **fabricación de jerarquías de excelencia.** Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos. Una jerarquía de excelencia no es nunca el reflejo puro y simple de la ‘realidad’ de las diferencias. Ellas existen de por sí, pero la evaluación elige darles, en un momento determinado, según criterios definidos, una **imagen pública.** Las mismas distinciones pueden dramatizarse o trivializarse según la lógica de acción puesta en práctica (Perrenoud, 2008).

Otra función tradicional de la evaluación es la de **certificar los conocimientos adquiridos ante terceros.** Garantiza sobre todo que un alumno **sabe globalmente ‘lo que debe saber’**, la certificación es sobre todo un modo de regulación de la división vertical del trabajo pedagógico (Perrenoud, 2008).

La tendencia particular de vincular **jerarquía-control y escuela** está en la base de la dinámica escolar y, específicamente, en la evaluación desde su origen. Es la **evaluación sumativa** (Scriven, 1967: 42), que focalizada en los resultados persigue fundamentalmente el control de los mismos, reservándose la acción de mejora para futuras intervenciones. Evaluar para jerarquizar excelencia y para certificar conocimientos parecería dar cuenta de un atributo exigido desde las reglas implícitamente compartidas de la **gramática escolar**¹⁵ (Tyack y Cuban, 2001) y de una **función** necesaria para asumir la condición de alumnos y desde allí, contribuir a

¹⁵ Se entiende por **gramática escolar** a “el conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación”. Asimismo, sostienen que “la continuidad en la gramática de la escolarización genera desconcierto a todos aquellos que intentaron e intentan cambiar estas formas organizativas estandarizadas”. Tyack y Cuban (2001).

sostener las formas de la apariencia escolar. La evaluación se revela en este contexto como un procedimiento poco equitativo (Álvarez Méndez, 2003) y como la “**ocultación de la eliminación como selección**” (Bourdieu y Passeron, 1977).

2.5.2. La lógica o función del discurso emergente.

Es la **evaluación formativa** (Scriven, 1967: 43), y añadiéndose otras de tipo socio-político (Nevo, 1983), la que introduce una ruptura porque propone **desplazar esta regulación al nivel de los aprendizajes e individualizarla**, adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades que está lejos de ser puesta en práctica en todas partes con coherencia y continuidad (Perrenoud, 2008). El alumno es el centro de la evaluación formativa, receptor y participe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes (Anijovich, 2010). Los aportes de las investigaciones de Black y Wiliam (1998), reconocen que como resultado de la evaluación formativa los estudiantes mejoran su desempeño.

La evaluación educativa es aprendizaje y sólo con el aprendizaje puede asegurarse la evaluación formativa. Ambas actividades, evaluación y aprendizaje, son actividades dinámicas que interactúan dialécticamente estableciendo relaciones de carácter recíproco para encontrar su propio sentido y significado en cuanto que las dos se dan en el mismo proceso (Álvarez Méndez, 2003, Mottier Lopez, 2010).

Ambos autores, Perrenoud (2008) y Álvarez Méndez (2003), se proponen considerar como **formativa** toda práctica de evaluación continua que pretenda contribuir a mejorar los aprendizajes en curso. Pero, si bien la evaluación formativa no exige por sí misma ninguna revolución, no puede desarrollarse plenamente sino en el marco de una pedagogía diferenciada, basada en una política perseverante de democratización de la enseñanza.

Estas dos lógicas o funciones de la evaluación -sumativa y formativa-, la mayoría de las veces, no conviven en el aula amalgamadas dentro de una lógica formativa. Se hallan disociadas, ausentes o focalizadas solo en una de ellas. Por lo general, la escuela y, en particular, el docente adoptan un tipo de evaluación sumativa y no formativa, desplazando así el auténtico sentido pedagógico de toda evaluación de los alumnos. Pero, sobre todo perdiendo así oportunidades valiosas de aprendizaje para los estudiantes y para ellos mismos. Estas lógicas, funciones y sentidos de la evaluación serán retomadas en el análisis e interpretación de los resultados de la investigación.

2.6. La dinámica identitaria a partir de la evaluación.

En la concepción de Jean-Marie Barbier (1993), **identidad o perfil** es el subconjunto de las personalidades individuales, formadas por las capacidades y disposiciones específicamente producidas al término de las experiencias en un campo de actividad dado y, específicamente, movilizadas en las nuevas experiencias desarrolladas en ese campo, por ejemplo: identidad escolar, identidad social, identidad profesional, etc.

Al mismo tiempo, este autor sostiene que "**la identidad puede ser definida como un estado y como un proceso**". En este sentido, **en la práctica diaria del aula se produce una movilización del estado-identidad y una construcción del proceso-identidad.**

Según Barbier (1993: 85), se observan tres características en las prácticas de evaluación propiamente dichas:

Se trata de un estado.

En los procesos de identificaciones de los alumnos como estudiantes, es el estado de sus producciones lo que está en juego, por ejemplo, a través de las producciones consideradas por la evaluación.

Esta característica se pone especialmente de relieve por la naturaleza de las conductas de los alumnos evaluados en situación de examen y, más generalmente, en situación de producción de informaciones para la evaluación. Es sorprendente constatar que esas conductas pueden analizarse como estrategias relacionadas con una situación de ajuste de su identidad, o más exactamente, de un componente de su identidad (Barbier, 1993: 86).

Coincido con Barbier (1993: 86) en destacar el siguiente párrafo, en su obra, de J. Guillaumin,

“...en un niño de sexto para quien cada prueba escolar señala el momento de un nuevo y solemne cuestionamiento de su *status* a ojos del profesor, y más aún de sus padres, mientras que otro, a la misma edad y en la misma clase, vive los exámenes como una enojosa obligación para conservar la tranquilidad indispensable para sobrevivir en el medio escolar, pudiendo salir airoso con el mínimo esfuerzo. Pensamos en el pánico de algunos ante el bachillerato, en la excitación triunfal de otros, en la conducta sumisa y humildemente seductora de unos cuantos, en el fatalismo de otros, en el ingenio defensivo, a veces deshonesto, de otros, y así sucesivamente.”

Ese estado es el resultado de una historia.

Las capacidades o disposiciones que presenta un alumno, en un momento dado, no son nunca directa y totalmente asignables a una secuencia dada de aprendizaje instituido (o el que suponemos instituido). Son, de forma bastante más general, resultado de un proceso que no se puede diferenciar del proceso de desarrollo individual propiamente dicho. De hecho, el objeto de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es siempre, en cierta medida, el resultado de una historia individual completa, al mismo tiempo singular y siempre determinada socialmente (Barbier, 1993: 87).

Este estado se distingue funcionalmente de las diferentes experiencias concretas que se componen de esa historia.

Barbier (1993: 89) formula la siguiente hipótesis, a cada nivel o a cada situación de evaluación del alumno corresponde, en realidad como objeto, una identidad relativamente distinta o un estado relativamente diferenciado de su personalidad,

resultante de su historia y especificado por el tipo de experiencias y el campo de actividades concretas en el seno de las cuales se sitúa realmente la evaluación. A una evaluación del aprendizaje corresponde, por ejemplo, una identidad escolar o un perfil de alumno.

A partir de una comunicación epistolar, realizada con el investigador francés Jean Marie Barbier¹⁶, fue posible incorporar otros aportes que complementan los trabajados anteriormente. El autor sostiene que es probable que sea de naturaleza evaluativa que un actor individual o colectivo componga una imagen de sí, una imagen del otro y una imagen del medio, y esto en una perspectiva dinámica. La actualización de dinámicas identitarias individuales o colectivas puede jugar un rol explicativo importante en el juego de las evaluaciones y de las contrapartes evaluativas, tanto a nivel individual como colectivo. **La dinámica “identitaria”¹⁷ es entendida como construcción de la identidad.** Desde una mirada holística, plantea relaciones o vínculos existentes entre acción, afecto y transformación de sí.

La palabra “identidad” no tiene status científico, es forzosamente una imagen que presenta algunas características. La más importante, es la imagen de unidad en la diversidad, es lo que queda a pesar de los cambios. En general, se usa la noción de identidad en los discursos científicos. Para Barbier (1999) ese uso está equivocado, es erróneo porque a partir del momento en que se hace un discurso sobre la identidad de alguien, forzosamente se entró en el campo de la clasificación social. Si se habla de la imagen que alguien tiene de sí mismo, éste es un hecho sobre el cual se puede trabajar en la investigación, pero si nosotros mismo decimos “tiene una identidad tal”, ya no estamos más en un discurso de investigación, sino que nos encontramos en el discurso social, que le asigna al otro un lugar.

¹⁶ Entre sus preocupaciones conceptuales se encuentran, por ejemplo, las nociones de práctica, de identidad, de representación. Jean-Marie Barbier, es Doctor en Ciencias de la Educación. Director del Centro para la Investigación sobre la Formación. Responsable de la formación en investigación en ámbito de la formación; es profesor en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios de París.

¹⁷ Construcción teórica con la intención de informar regularidades observables en el proceso de transformación de los sujetos. Es posible observar ciertas regularidades en las configuraciones de las actividades de los sujetos, que surgen en respuesta a estas, y que afecta a la identidad, descriptible en términos de la dinámica de la identidad. La dinámica de la identidad se construye (Barbier, 2011).

La evaluación como una transacción de conocimiento.

En las transacciones evaluativas no puede haber evaluación oficial del otro, sin que haya una contraparte implícita de evaluación del evaluador. Es una transacción de reconocimiento, cada vez que hay un reconocimiento mutuo, la transformación de sí mismo, tanto del alumno como del docente, es más eficaz.

Para situar estos fenómenos, el autor realiza dos referencias, lo que puede ser pertinente en relación al objeto de estudio, ya que una evaluación se traduce a menudo por un enunciado. La primera referencia es literaria, sacada de L'Apollon de Bellac de Giraudoux (es una obra de teatro, comedia 1942) y es, por otra parte, citada por P. Watzlawick y los coautores de "Changements" (1975). Un personaje dice a su esposa: "Esta joven mujer me dice que soy bello. El caso es que es bella. Vos me repetís que soy feo. Siempre dudé: eres un horror". La segunda referencia, es un pasaje de Isaías (Isaie 49.3): "Si tengo valor a los ojos del Señor, mi Dios es mi fortaleza". En estas dos referencias, la transacción de reconocimiento es, entonces, toda situación y práctica en la cual los seres sociales establecen una relación explícitamente fundada sobre una atribución recíproca de valor, en un registro dado. Atribución de valor que parece seguida como un incentivo, considerable para la acción: como la cita de "Isaie, a) Dios me ha reconocido valor, b) yo lo reconozco como mi Dios, c) eso me da la fortaleza" (Barbier, 2001).

La evaluación tiene efectos: cognitivos, afectivos y operativos.

Existe una elaboración cognitiva de la evaluación, la evaluación como **gesto mental individual o colectivo**. Trabajar en el mundo de la evaluación siempre es trabajar en el mundo de las imágenes, de las representaciones y, también, del discurso. Una elaboración cognitiva de las necesidades, pero esta elaboración cognitiva no se limita a ella misma, ella se efectúa probablemente a partir de otros elementos: particularmente de afectos, de deseos individuales y sociales.

Este doble aspecto de la evaluación, cognitivo y afectivo, confirma las constataciones que nosotros podemos hacer en la práctica cotidiana de un gran número de acciones de evaluaciones. Paralelamente, la construcción de herramientas de evaluación, correspondiente a la especificidad de las situaciones para las cuales ellas son elaboradas, supone a menudo una exploración explícita de los deseos y de las expectativas de los actores. Producir un objetivo es probablemente trabajar con la mentalización de un deseo, individual o social (Barbier, 2001).

Barbier (2001), entiende que hay una vía de investigación fecunda en el vínculo entre los fenómenos afectivos y los fenómenos cognitivos, y en la elaboración del referente de la evaluación, es decir, esto en función de lo que evaluamos. Por tanto, una imagen de lo deseable de aquello con lo cual se produce el juicio de valor. Pero la exploración de esos vínculos, no se limita a las relaciones entre fenómenos afectivos y cognitivos o representacionales. Ella puede entenderse, igualmente, por los procesos operativos, propiamente dichos, de la evaluación. Es decir, por la mediación de efectos, que puede favorecer un nuevo vínculo de los actores en la acción. Por otro lado, la elaboración cognitiva de la evaluación se nutre de representaciones sobre el desarrollo efectivo de la acción. Entonces, la evaluación constituye así un lugar de mediación entre afectos y procesos operativos, que favorece la aceleración de las transformaciones, a la vez, de los actos y de los componentes identitarios comprometidos en estos actos.

Esta vía de investigación supone y construye, al mismo tiempo, una aproximación pluridisciplinaria integrada. Tradicionalmente la exploración de afectos, de representaciones y de procesos operativos produce aproximaciones separadas del objeto, tanto en el plano conceptual como en el metodológico.

A partir de esta observación, Barbier sostiene que existe un paradigma dominante de la investigación en evaluación que es la de asimilar trabajo de evaluación con trabajo científico. Las aproximaciones dominantes en el campo de la investigación han sido de tipo **positivista y experimental** en la evaluación científica, en este paradigma tendemos



a dar a la evaluación los atributos tradicionales de la actividad científica. Pero, en cambio, la evaluación es definida como una producción de sentidos, la evaluación no produce saber sino un juicio de valor. Su rigor propio es explicitar los objetivos, los criterios, la ideología, el sistema de valores de acuerdo con los cuales el juicio de valor se produce. La evaluación confiere y atribuye valor, es una atribución, una representación que se le da a la representación de un objeto. Es por ello una doble representación: práctica y evaluativa (Barbier, 2011).

2.7. Cultura escolar: evaluación situada e identificaciones de los alumnos.

Dentro de las muchas actividades que se realizan en una institución educativa, la evaluación en el aula ocupa un lugar central, tanto para la institución como para esta investigación, conformando un componente relevante del entramado de la cultura escolar. La escuela evalúa y esta práctica ocupa una parte considerable respecto del tiempo, la frecuencia y la organización de la cultura escolar.

Desde el punto de vista sociológico, las prácticas de evaluación están lejos de ser tan marginales como los profesionales -y los mismos estudiantes- de la escuela indican a veces. Aunque cabe considerar que la evaluación es igualmente marginal en el terreno de los medios puestos a disposición del docente, la mayor parte de ellos se refieren a la enseñanza. En el transcurso de los últimos años, se ha dotado de medios a los docentes como formularios de evaluación, de listas de preguntas o de problemas tipo, de determinadas pruebas de lectura o de razonamiento matemático. Pero, estos medios carecen de la amplitud y de la categoría que reúnen los correspondientes a la enseñanza.

También, el desequilibrio aparece en los textos que definen el currículo formal, que prescriben lo que hace falta enseñar o lo que los alumnos deben estudiar. En efecto, el currículo no propone un tipo de evaluación escolar, sino que el docente debe, en el mejor de los casos, extraer los criterios de evaluación entre el conjunto de textos en los que, de algún modo, están inmersos. Por tanto, **las prácticas de evaluación pueden**



también fragmentarse o integrarse, siguiendo así en esto la forma de organización del currículo (Perrenoud, 1996).

Por otro lado, en la mayoría de las aulas, la evaluación sigue siendo un momento que se distingue de los demás por una cierta **dramatización** y se pretende que sea una incitación suplementaria para trabajar. Algunos alumnos son muy sensibles a ello. Mientras trabajan cotidianamente tomándose su tiempo, sin gran concentración ni preocupación por el rigor de su trabajo ni por la exactitud de sus respuestas ante una prueba escrita se convierten de repente en “serios”, mejorando sus resultados. Para otros, la dramatización crea una angustia y una tensión que obstaculizan su buen funcionamiento intelectual (Perrenoud, 1996).

Estudiar la evaluación educativa, en diferentes culturas escolares, parte de la idea de comprender cómo los alumnos aprenden identidades y a identificar el significado situado de lo que se debe aprender, así como del moldeamiento específico de la identidad de las personas como aprendices. De este modo, Levine (1983) insiste en la **construcción sociocultural**. En cuanto a la identificación del significado de las cosas que hay que aprender, Säljö y Wyndhamn (1982) muestran los diferentes significados que los alumnos asignan a una misma tarea **-la evaluación-** cuando está incorporada en marcos situacionales diferentes.

Según algunos investigadores, las escuelas que conocemos reflejan una gramática particular, lo que algunos han llamado “la forma escolar”, “la forma de otorgar calificaciones” (Tyack y Cuban, 1995)¹⁸. Sin embargo, desde la antropología y la historia también se han documentado otras maneras de organizar la transmisión formal de conocimientos, que sugieren una concepción comparativa más amplia de “escuela”. Por ejemplo, Julia, D. (1995) estudió diferentes etapas históricas de la propia escuela europea, bajo la influencia de sucesivas pedagogías, sosteniendo que no existe una

¹⁸ En el proyecto de investigación ya fue definido el concepto de “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 1995).

“cultura escolar” única como esfera impermeable a las tensiones y contradicciones del mundo externo.

En este sentido, Popkewitz (2000) se interesa por **la escuela como un campo de prácticas culturales**. Pérez Gómez (1998) señala que **la institución educativa es un encuentro de culturas**, una encrucijada que provoca tensiones, restricciones y contrastes en la construcción de significados. Aquello que, fundamentalmente, **singularizará** a la “acción social” es que ésta se encuentra inevitablemente entretrejida en un horizonte propiamente “**cultural**” (Alexander, 2000), en unas “**formas simbólicas**” (Cassirer, 1972), en una “**textura identitaria**” (Durkheim, 1982). En definitiva, en un mundo **ideacional** que no sólo es un aspecto constitutivo más de la vida social sino precisamente aquello que estructura su “significación” (Carretero, 2010).

Remitámonos, en este punto, a los análisis de Elsie Rockwell (2010) para abordar **la cultura escolar desde una perspectiva histórico-cultural**. La autora ha encontrado una metáfora de tres planos que se intersectan en cualquier momento, y que reflejan las diferencias temporales presentes en las culturas: a) la larga duración (Braudel, 1958), b) la continuidad relativa (Heller, 1977), y c) la co-construcción cotidiana (Rogoff, 1993). En el análisis de cada plano, ofrece ejemplos de la lengua escrita. Seguidamente, a los fines de esta investigación, se intentará buscar ejemplos de la **evaluación educativa**, con el propósito de promover mayor comprensión acerca de un vasto campo de la evaluación en la cultura escolar:

La larga duración. Es posible que la cultura escolar tenga algunos rasgos de larga duración en la evaluación y que sea un elemento duradero que forma el núcleo de la cultura escolar. Por ejemplo: “En el año 2357 a.C. un vasto sistema de exámenes escritos del rendimiento educacional constituía la base para la admisión y la promoción en la administración pública de la antigua China. Eran parte de un sistema de calificación que recompensaba el esfuerzo y el rendimiento” (Díaz Barriga, 1993). Este plano de larga duración nos obliga a observar continuidades –elementos, signos,

objetos, lógicas, sentidos, prácticas- producidas hace tiempo, hace milenios incluso, que aún están presentes en las aulas que observamos y que actualmente ocupan nuestros alumnos. En este contexto, por un lado, ¿cuáles son los sentidos y las identificaciones de “larga duración” construidos por los alumnos como estudiantes, a partir de la evaluación en la escuela secundaria? Por otro lado, ¿la evaluación, como núcleo de la cultura escolar, ha actualizado sus supuestos ante las nuevas demandas sociales, en el marco de una educación secundaria obligatoria, inclusiva y democrática?

La continuidad relativa. Es posible observar el plano de la continuidad relativa dentro de cualquier aula, por ejemplo, algunas prácticas escolares de la evaluación se modificaron con el tiempo. Por ejemplo, prácticas evaluativas que comenzaron en Estados Unidos, con Horace Mann (1845) y de allí su influencia en Sarmiento, llegando así a nuestro país: “Inicialmente los exámenes en la escuela eran orales, luego bajo la necesidad de pruebas más adecuadas y objetivas del rendimiento de los alumnos se implementan exámenes escritos. Los exámenes orales comenzaron a desaparecer de la escena educacional y a ser reemplazados por exámenes escritos” (Díaz Barriga, 1993). El plano de la continuidad relativa permite que se aprecie la heterogeneidad real de las culturas escolares. Al mismo tiempo, este plano permite poner de manifiesto la diversidad y ambigüedad de los sentidos y de las identificaciones de la evaluación más que la unidad de los mismos. Nos preguntamos ¿cuáles son las continuidades relativas de la evaluación en la actual Educación Secundaria?, ¿se vislumbran discontinuidades de las prácticas de evaluación?

La co-construcción cotidiana. Este plano apunta hacia todo lo que producen los sujetos, que se encuentran en la escuela al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. Se centra en la otra cara, la del alumno, es decir ¿cómo éste reelabora en términos de aprendizaje y en términos de significados sociales la evaluación en el aula? Esta experiencia única de cada ser humano marca y matiza la influencia que el medio cultural de la escuela puede tener sobre el alumno. Por ejemplo, algunas prácticas de evaluación hacen que el alumno repita y copie literalmente el conocimiento, otras posibilitan que se construyan nuevas interpretaciones en una suerte

de escrito propio y de recreación del conocimiento. En este plano es importante situar la actividad como proceso y como unidad básica de análisis. La actividad, espacio de microgénesis, incluye tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención activa de cada sujeto. El plano de la co-construcción obliga a tomar en cuenta la profunda subjetividad de la experiencia escolar, es decir, la dimensión personal e interpersonal de su significado en cada historia de vida y en la historia de la humanidad. También es a partir de una particular cultura escolar de la evaluación que el alumno como estudiante construye identificaciones, entonces cabe preguntarnos ¿cuáles son esos sentidos e identificaciones que co-construyen los alumnos respecto de la evaluación en la vida del aula?

En la co-construcción cotidiana, el alumno se “apropia” de las significaciones y de los sentidos atribuidos a la evaluación en la cultura escolar. El término “apropiación” (Rogoff, 1993), supone algo que el individuo toma “de afuera” (de algún lugar) y de alguien (otro), también, implica la acción de un individuo sobre algo a lo que atribuye una propiedad particular. Se refiere a modos de hacer propios, de hacer suyos, también, tornar adecuados, pertinentes, los valores y las normas socialmente establecidas. De hecho, ¿quién evalúa?, ¿quién decide sobre la pertinencia de la apropiación de acciones, de prácticas, de conocimientos?, ¿desde qué posición? La evaluación y validación de las acciones en aula proceden usualmente de un otro autorizado (Bustamante Smolka, 2010: 49).

En este sentido, la apropiación está relacionada con diferentes modos de participación en las prácticas sociales, diferentes posibilidades de producción de sentido. Puede ocurrir independientemente del juicio de una persona autorizada que atribuye un cierto valor a un cierto proceso, calificándolo, evaluándolo como apropiado, adecuado, pertinente o no. Por tanto, entre lo “propio” (suyo) y lo “pertinente” (adecuado al otro) parece haber una tensión que hace de la apropiación una categoría esencialmente relacional (Bustamante Smolka, 2010: 50). Por ello, decimos que la apropiación de los sentidos de la evaluación se enmarca en un campo de tensiones y disputas.



Tales tensiones producen diferentes sentidos, dependiendo de las situaciones, de las posiciones de los sujetos en las relaciones. Algunos modos de participación/apropiación pueden adquirir visibilidad analítica, mientras otros continúan siendo simplemente imposibles de trazar. La imposibilidad de trazar empíricamente el movimiento de apropiación, la dificultad para encontrar y leer los indicadores, las situaciones que desafían las interpretaciones, nos llevan a reflexionar sobre el estatuto teórico de estas afirmaciones con relación a la apropiación de las prácticas sociales (Vigostky, 1987), pero aquí su valor y su fuerza reside en que nos posibilita una postura epistemológica e ideológica y un principio relacional y no una utilidad reducida de un concepto en psicología (Bustamante Smolka, 2010: 54).

2.8. A modo de cierre.

Recapitulando las derivaciones teóricas presentadas hasta aquí, se puede decir que se pensó como un entramado inicial de ideas, conceptos y perspectivas teóricas para estudiar las identificaciones de los alumnos como estudiantes, a partir de los procesos de evaluación de la escuela secundaria, las que serán resignificadas en el análisis de los resultados de la tesis. Desde una mirada ecológica, holística, multidimensional y compleja de la realidad de las instituciones educativas, se asume el análisis de los principios inherentes a una propuesta constructivista de educación coherente con una pedagogía libertadora, concientizadora de las diferencias sociales y culturales. “Se entiende que en la medida en que la acción evaluadora ejerce una función dialógica e interactiva, promueve a los seres moral e intelectualmente, tornándolos críticos y participativos, insertos en su contexto social y político” (Hoffman, 1999: 6).

Al tiempo que, los aportes expresados acerca de la distinción de las lógicas de evaluación (Perrenoud, 2008) y su importancia en el juego de las dinámicas identitarias (Jean-Marie Barbier, 1993), son relevantes para estudiar la construcción de las identificaciones de los alumnos como estudiantes a partir de los procesos de evaluación, y sus referentes o soportes identitarios: la cultura escolar y los docentes. Estos últimos,



entendidos como aquellas instituciones educativas y personas que se sitúan como nuestras referencias, que nos sirven como marco desde donde mirar y mirarnos.

Capítulo 3. La estrategia metodológica para abordar el objeto de estudio.

“Ofreciéndole una situación de comunicación completamente excepcional, liberada de las constricciones, especialmente temporales, que pesan sobre la mayoría de los intercambios cotidianos, y abriéndole alternativas que le incitan o autorizan a expresar malestares, faltas o demandas que descubre al expresarlas, el investigador contribuye a crear las condiciones de la aparición de un discurso extraordinario, que podría no haber sido sostenido jamás, y que, sin embargo, ya estaba ahí, esperando sus condiciones de actualización. [...] Ocurre incluso que, lejos de ser simples instrumentos en manos del investigador, conduzcan de alguna manera la entrevista, y la densidad e intensidad de su discurso, como la impresión que dan a menudo de experimentar una especie de alivio, incluso de realización, todo en ellos evoque la felicidad de expresión.”

Bourdieu, (1993: 914).

3.1. El tipo de diseño de la investigación.

Dada la naturaleza del problema, el proceso de investigación seguirá un abordaje metodológico cualitativo, poniendo especial énfasis en la comprensión de los hechos humanos. Se buscará el significado de los fenómenos, cuyo objeto central consistirá en indagar cómo perciben, significan, valoran, interpretan y reconstruyen los estudiantes los procesos de evaluación de los aprendizajes en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A).

Es decir, se centrará principalmente en las voces de los estudiantes y en cómo los sujetos bajo estudio –sus experiencias, acciones e interacciones- se relacionan de diferentes modos con el contexto en el que son estudiados (Flick, 2012).

Entonces, de lo que se trata es de dejar hablar al otro y es por esto que **los estudiantes, a través de sus relatos, serán los principales protagonistas de esta tesis.** Siguiendo este principio, hemos utilizado técnicas que permitan básicamente que las perspectivas del mundo que los sujetos estudiados tienen, aparezcan ante el investigador, no que el investigador las fuerce. Lo que éste fuerza es en todo caso el recorte a partir del cual se

aproxima, pero a partir de allí, dentro de ese recorte, el espacio de las entrevistas es el de la interacción entre los sujetos.

Es así como, la “metodología cualitativa” presupone la “necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 1992: 22), entiende que la realidad es una construcción social, local y específica, como explican Guba y Lincoln (1994), que debe ser comprendida a partir de la interacción subjetiva entre el investigador y el investigado. Ambos sujetos se condicionan, interpretan, y modifican, generando –y suponiendo- el proceso de “doble hermenéutica” acuñado por A. Giddens e incorporado como uno de los conceptos centrales del paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 1992: 24, 1999). Ello nos permitirá reconstruir el universo simbólico implícito en los enunciados de los actores. De esta forma podremos recuperar y analizar los procesos de identificación de los alumnos estudiados.

Consideramos posible y apropiado, entonces, analizar las identificaciones que construyen los alumnos a partir de los procesos de evaluación, desde la sociología interaccionista o constructivista, operacionalizada en la metodología cualitativa, tal como se comprende en esta tesis.

El estudio de las características subjetivas (percepciones, opiniones, representaciones, construcciones, evaluaciones) se complementará con estrategias de **Triangulación dentro del mismo Método**¹⁹, en este caso entrevistas en profundidad a estudiantes y a docentes, observación participante y no participante, técnicas proyectivas, grupo focal. De **Triangulación de Datos**²⁰, tanto fuentes primarias como secundarias. De **Triangulación de Perspectivas**²¹, que implicó el uso de múltiples perspectivas teóricas

¹⁹ **Triangulación dentro del mismo Método.** Utilización de múltiples técnicas, dentro de un mismo método, para recoger e interpretar la información (Jick, 1983).

²⁰ **Triangulación de Datos.** Triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias (Stake, 1995).

²¹ **Triangulación de perspectivas.** Las diferentes perspectivas teóricas se pueden comprender como distintos modos de acceder al fenómeno de estudio. Se pueden combinar y complementar diferentes

para relevar el mayor número posible de aspectos teóricos diferentes, que aumenten el grado de aproximación del objeto y, al mismo tiempo, también poder permitir la apertura a nuevos campos del conocimiento. Esta articulación de técnicas, fuentes de datos y perspectivas de investigación permitirá una mirada más integral al fenómeno de estudio.²² Con esta estrategia, se intenta abordar de manera más completa la compleja trama de los fenómenos de la evaluación en el aula y relativizar la distorsión que el método imprime en el objeto en estudio. En este sentido, se vincula directamente con la confianza y validez de los datos en su conjunto.

3.2. El diseño del objeto y de los procedimientos del estudio.

3.2.1. La unidad de análisis y la unidad de observación.

El trabajo de campo se focaliza en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde nos abocamos al análisis de estudiantes de la Educación Secundaria, definiendo así nuestra **unidad de análisis**.

Al tiempo que, en busca de la comprensión de las identificaciones de los alumnos, nos propusimos analizar su complejidad, dando cuenta de otros espacios. Se definió la **unidad de observación** de la investigación para realizar un análisis de los alumnos. Es por ello que, estudiamos el cuerpo de alumnos de:

- 3° año del Ciclo Básico de la Escuela Técnica;
- 3° año del Bachiller de la Escuela Artística, en esta escuela, también se entrevistó a una alumna de 5° año que cursa el Taller de Cerámica;
- 4° año de la Especialidad en Electrónica de la Escuela Técnica;
- 2° año de la Especialidad Técnico en Cerámica (Tecnatura).

perspectivas de investigación, esta triangulación aumenta la atención hacia el fenómeno en estudio (Flick, 2012: 64).

²² Como ventaja de la triangulación, puede mencionarse la posibilidad de adquirir un conocimiento más amplio y profundo del objeto de análisis' (Cantor, 2002: 59).



Todos los alumnos entrevistados de la Tecnicatura en Cerámica Artística terminaron la Educación Secundaria. Si bien no se encuentran cursando el nivel educativo estudiado en la investigación, la decisión de incorporarlos se debe, principalmente, al proceso de triangulación de datos. Al mismo tiempo que, por un lado, a la riqueza de sus aportes vinculados al campo de la evaluación en el arte y, por otro lado, a sus valiosas apreciaciones sobre el tema, expresadas con cierta distancia por ser alumnos adultos que re-viven sus experiencias y dan muestras del impacto de la evaluación en sus trayectorias escolares, tanto históricas como actuales. También, estos alumnos de la Tecnicatura de la Escuela Artística relatan ideas y comparten sentidos de la evaluación vinculados con el mundo laboral, al igual que los alumnos entrevistados en los últimos años de la Especialidad en Electrónica de la Escuela Técnica.

3.2.2. La selección de casos.

Se partió de una orientación conceptual muy amplia con el objeto de ser reelaborada durante la investigación. Asumiendo que la conveniencia de la estructura y el contenido de la muestra, y así la conveniencia de la estrategia elegida para obtener ambos, se puede evaluar únicamente con respecto a la pregunta de investigación del estudio y el grado de generalización que se busca (Flick, 2012).

Siguiendo criterios de **muestreo intencional y teórico**, se seleccionaron dos escuelas muy diferentes: una Escuela de Cerámica del barrio de Almagro y una Escuela Técnica del barrio de Retiro, de acuerdo a las posibilidades planteadas por la Dirección General de Enseñanza Artística y por la Dirección de Enseñanza Técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estos contextos varían en aquellas características consideradas relevantes para el interrogante planteado, se supone que la influencia del contexto se ejerce de una manera distinta en cada una de ellas. Se buscaron variaciones a fin de introducir diferencias que nutran la comparación y la generación de categorías.

Para acotar una muestra de informantes, se acudió a los alumnos de 3º año que cursan el Ciclo Básico de la Escuela Técnica y el Bachiller de la Escuela Artística, además en esta

última escuela se entrevistó a una alumna de 5° año que cursa el Taller de Cerámica. Como así también, alumnos que cursan el 4° año de la Especialidad en Electrónica de la Escuela Técnica y el 2° año de la Especialidad Técnico en Cerámica, puesto que son estudiantes que tienen a su disposición el conocimiento y la experiencia de numerosas instancias de evaluación en sus trayectorias escolares, contando así con una imagen más elaborada y rica en información pertinente de la problemática a estudiar. Es así que en cada escuela se entrevistaron a dos grupos de alumnos. Al mismo tiempo, **fueron entrevistados algunos docentes de estos grupos de alumnos**, con la idea de aportar una mirada integral y en profundidad del tema. Este grupo de alumnos y docentes no pretenden ninguna representatividad estadística: como dice Dubet (1997), proceden más bien como elecciones ejemplares y razonadas.

Se realizaron observaciones de clases, como apoyo de la construcción de los sentidos, significaciones y percepciones que los alumnos le atribuyen a la evaluación en el aula. Sin pretender llegar a un estudio del contenido y estructura de cada disciplina, se observaron clases de Educación Cívica, Física, Decoración en Cerámica y Tecnología de los Componentes, con el propósito de aportar una visión integral de las interacciones en el aula. Asumiendo que es imposible comprender la construcción de los sentidos, significaciones y percepciones que los alumnos le atribuyen a la evaluación en el aula sin relacionarlos con la cultura escolar, donde entran a jugar aspectos como la organización escolar, el contenido, el clima escolar, las relaciones entre profesor y alumno, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los afectos, entre otros, como parte de esa cultura.

Entonces, el énfasis estuvo puesto en el análisis de pocos casos y en la búsqueda de la comprensión en profundidad de los procesos indagados más que en su explicación. Se pudo alcanzar el criterio de **saturación teórica** , es decir cuando no emergieron o no se encontraron datos adicionales por medio de los cuales se pueda desarrollar las propiedades de la categoría (Glasser y Strauss, 1967: 61).



Las visitas a las escuelas se realizaron entre los meses de junio y diciembre del año 2012 y fueron de la siguiente manera: primero se asistió a la Escuela Artística, con el propósito de observar clases y entrevistar a alumnos y docentes de 3° año del Bachiller. Luego, se comenzó con el mismo propósito en la Escuela Técnica, pero, en este caso, en 4° año de la Especialidad de Electrónica. Después, se realizaron observaciones de clases y entrevistas a estudiantes y profesores de la Tecnicatura en Cerámica de la Escuela Artística. Al mismo tiempo, también se comenzó con iguales criterios en el Ciclo Básico de la Escuela Técnica. Estas decisiones contienen la consideración de hallar diferencias en los juicios de los estudiantes sobre la evaluación en estas culturas escolares.

Las acciones realizadas fueron **observaciones de clases** (1 hora/20 minutos de duración cada una), **entrevistas a alumnos y docentes** (entre 20 min. y 1 hora/15 min. de duración, aprox.) y complementos de **registros escolares**.

Los criterios de elección de los profesores y de cursos para llevar a cabo las entrevistas, en todos los casos, fueron recomendados por la Directora de la Escuela Artística y por el Jefe de Departamento de la Especialidad en Electrónica de la Escuela Técnica. Luego, en cada curso, los estudiantes se ofrecían espontáneamente a ser entrevistados.

Estudiar la evaluación educativa en diferentes culturas escolares parte de la idea de comprender cómo los alumnos aprenden identidades y a identificar el significado situado de lo que se debe aprender, así como del moldeamiento específico de la identidad de las personas como aprendices. De este modo, Levine (1983) insiste en la construcción sociocultural. En cuanto a la identificación del significado de las cosas que hay que aprender, Säljö y Wyndhamn (1982) muestran los diferentes significados que los alumnos asignan a una misma tarea **-la evaluación-** cuando está incorporada en marcos situacionales diferentes.

3.2.3. La estrategia de recolección de la información.



La preocupación básica estuvo centrada en comprender el punto de vista del actor. Esto es, de qué manera la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en el aula es vivida subjetivamente por los estudiantes, a fin de captar el significado que la realidad tiene para ellos y la manera en que tales significados influyen sus conductas.

A través de la metodología cualitativa, el trabajo de campo de la investigación se diseñó mediante entrevistas y observaciones. Las entrevistas buscaron aprehender la subjetividad de los sujetos en estudio y las observaciones destacaron la apertura al recoger datos basada únicamente en comunicarse con lo observado (Flick, 2012).

En primer lugar, se recurrió a la técnica de observación participante y no participante (Taylor y Bodgan, 1987) en las dos escuelas a fin de lograr una mejor comprensión de la cultura escolar y sus propuestas educativas. El resultado de las observaciones se incorporó en el entramado de los relatos de los actores, a lo largo de los capítulos de la investigación. La observación permitió situarnos en la cultura escolar del estudiante y a través del mismo proceso ir aprehendiendo las vivencias cotidianas de estos jóvenes, destacándose la flexibilidad de la técnica y, por lo mismo, su adaptabilidad al contexto que se investigan; la experiencia empírica ratificó que es esencial el no ingresar con imágenes preconcebidas, hipótesis o preconceptos específicos. Las observaciones se transcribieron como notas de campo, las cuales fueron un elemento de suma importancia para elaborar instrumentos de construcción de datos (como las guías de entrevistas) pero así también para el momento de interpretación y análisis del material generado.

En segundo lugar, se utilizaron **entrevistas en profundidad o active interview** (Holstein y Gubrium, 1995), de tipo **semiestructuradas** destinadas a los alumnos y a algunos docentes de estos alumnos de la educación secundaria. Para ello, se elaboró una guía de preguntas que orientaron las entrevistas (Anexo metodológico), no solo para confirmar supuestos existentes sino, en la medida de lo posible, para descubrir

supuestos nuevos o “preguntas generadoras”²³ (Strauss, 1987), a fin de reconstruir las teorías subjetivas²⁴ (Groeben, 1990). Por otro lado, se realizó un **grupo focal** con los alumnos por medio de los cuales se pudo conocer el discurso grupal en cuanto al fenómeno, a través de breves consignas que fueron respondiendo los alumnos.

La modalidad de entrevista en profundidad semiestructurada permitió explorar, por tanto, conocer y comprender múltiples opiniones, significados, percepciones de los procesos de evaluación dentro de un contexto social vinculado a la construcción identitaria de los alumnos. Se trató de una forma de entrevista en la que, a pesar de tener un guion, el diálogo no se limitó a la simple respuesta a un cuestionario, sino que se aprovechan las situaciones de interacción con los alumnos para profundizar en determinados aspectos. Se utilizó la modalidad de “entrevista individual” (1 entrevistador/1 entrevistado). Además, se trabajó con el recurso de metáforas en la entrevista como posibilidades conceptuales que intentan atrapar, representar y explicar el tema de estudio. Tiene, siguiendo a Schön (1979), un carácter generativo en la medida que crea nuevas explicaciones y visiones sobre el mundo, es un modo de interpretar la realidad.

Al mismo tiempo, fue posible combinar **técnicas proyectivas**²⁵ en grupos a fin de profundizar en algún tema o de obtener respuestas que muchas veces el entrevistado no está dispuesto en forma racional y espontánea a proporcionar.

El escenario de aplicación de la observación, se encontró determinado por el nivel de accesibilidad y por la relación que se estableció con los informantes. Se pudo participar de **actos escolares**, como el Día del maestro, Noche de los lápices; de **espacios de**

²³ Preguntas que estimulan la línea de investigación en direcciones provechosas; llevan a hipótesis, comparaciones útiles, la recogida de ciertas clases de datos, incluso a líneas generales de ataque sobre problemas potencialmente importantes (Strauss, 1987).

²⁴ Teoría subjetiva: se refiere al hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimiento sobre el asunto en estudio (Flick, 2012).

²⁵ El entrevistado proyecta su propia opinión en algo distinto: una tarea, un objeto, una tercera persona. Se trata de técnicas de recogida de información indirecta, no estructurada, que se utilizan generalmente junto con entrevistas individuales en profundidad. Ejemplos: Asociación de palabras, completar frases, interpretación de dibujos, Role Playing, técnicas de tercera persona.



conversación informal en la sala de profesores; de **instancias de evaluación de los alumnos**. Este involucramiento facilitó la participación en distintos espacios en los cuales los alumnos desarrollan sus actividades. Se privilegió los “puntos de mucha acción”, es decir, donde interactuaban las personas, tratando de iniciar una conversación casual con ellos, intentando ganar su confianza (Taylor & Bogdan; 1986).

Para tener información más precisa, se utilizó un cuaderno de campo, en el cual se realizaron notas con el objetivo de mantener un orden en los sucesos que acontecieron. Resultó central poner atención sobre las perspectivas y prácticas de un lugar, pues éste provee evidencia para la elaboración de diferentes líneas de análisis. En este caso se tuvo presente los objetivos guía de la investigación. Sin embargo, se estuvo atento a situaciones interesantes y enriquecedoras para el estudio.

Al mismo tiempo, se accedió a **registros escolares** como datos de contraste, a fin de explorar algunas coincidencias o divergencias entre las dimensiones de dicha problemática. Entre otros registros, se obtuvieron evaluaciones respondidas por los alumnos, diferentes formatos de evaluaciones y distintos tipos de documentos oficiales como textos legislativos, programas y planes de estudios oficiales, entre otros.

Las técnicas mencionadas tuvieron como fin la producción de un texto que es el que se necesita para interpretar y analizar. Como dice Uwe Flick (2012), el proceso de investigación cualitativa se puede representar como un camino desde la teoría al texto y viceversa (constante flujo entre lo textual y conceptual). La relevancia relativa de las teorías como versiones del objeto que hay que reformular tiene en cuenta con más seriedad la construcción de la realidad en el proceso de investigación. La parte central reservada para la interpretación de los datos tiene en cuenta el hecho de que el texto es el material empírico real y la base última para desarrollar teoría.

Cuadro 1. Mapa del trabajo de campo.

Mapa del trabajo de campo				
Año 2011 Salidas, consultas a expertas y aproximaciones exploratorias	Dos escuelas del Distrito Escolar 21 C.A.B.A	Pregunta exploratoria en la Encuesta del Proyecto de Extensión Universitaria del Rectorado de la UBA, a los alumnos de 4° año.		
	Dos entrevistas	Consulta metodológica a expertas en investigación cualitativa.		
	Una escuela Barrio Villa Urquiza	Grupo focal con estudiantes de 4° año de la Educación Secundaria.		
Año 2012 Trabajo de campo Entrevistas en profundidad y Observaciones de clases	Escuela Artística Barrio Almagro	Bachiller con Orientación Cerámica 3° año	10 entrevistas a alumnos 2 entrevistas a docentes 7 observaciones de clases	
		Tecnicatura en Cerámica Artística 2° año	6 entrevistas a alumnos 1 entrevista a docente 4 observaciones de clases	
		Escuela Técnica Barrio Retiro	Ciclo Básico 3° año	10 entrevistas a alumnos 1 entrevista a docente 3 observaciones de clases
	Especialidad en Electrónica 4° año		12 entrevistas a alumnos 2 entrevistas a docentes 3 observaciones de clases	
	Se realizaron 32 entrevistas a alumnos y 6 entrevistas a docentes. Un total de 38 entrevistas y 17 observaciones de clases.			

Fuente: elaboración propia sobre el trabajo de campo de la investigación.

Tal como se presentó esquemáticamente en el Cuadro 1, a fines del año 2011 se llevaron a cabo salidas exploratorias a terreno y entrevistas a expertas en metodología de la investigación, con el propósito de focalizar el objeto de estudio y poder desarrollar el trabajo de campo en el año 2012. Estos primeros acercamientos al tema de estudio permitieron obtener categorías relevantes que se transformaron en las guías para los siguientes pasos de la investigación. Desde el mes de junio hasta el mes de diciembre del año 2012, se realizaron las entrevistas y las observaciones de clases, durante estos meses, se ocuparon cuatro días de la semana para visitar las escuelas por las mañanas.

Tal como se mencionó anteriormente, las acciones realizadas fueron **observaciones de clases** de 1 hora/20 min. cada una, y **entrevista en profundidad** a alumnos y a

profesores que tuvieron una duración de entre 20 min. y 1 hora/15 min., cada una aproximadamente. Las entrevistas fueron grabadas con el acuerdo de los entrevistados. La entrevista en profundidad de tipo semiestructurada se caracterizó por ser flexible y dinámica, ya que permitió ir adecuándose a los cambios que se produjeron en la interacción sujeto-entrevistador. Otro punto que caracterizó a este tipo de entrevista es que se pudo realizar dentro del contexto propio del entrevistado, lo que se convirtió en una ventaja por estar en el contexto escolar que ellos cotidianamente transitan y, además, se pudo relacionar con la observación participante y no participante, lo que fue pertinente para los efectos de la investigación. Con las entrevistas realizadas se vislumbró el alcance del criterio de saturación teórica (Glasser y Strauss, 1967), puesto que en las últimas entrevistas ya no se encontraron datos adicionales. El análisis de estos casos posibilitó la comprensión en profundidad a fin de generar categorías teóricas.

En el Cuadro 2., se compilan los datos primarios y secundarios que previó el diseño metodológico de la investigación.

Cuadro 2. Datos primarios y secundarios.

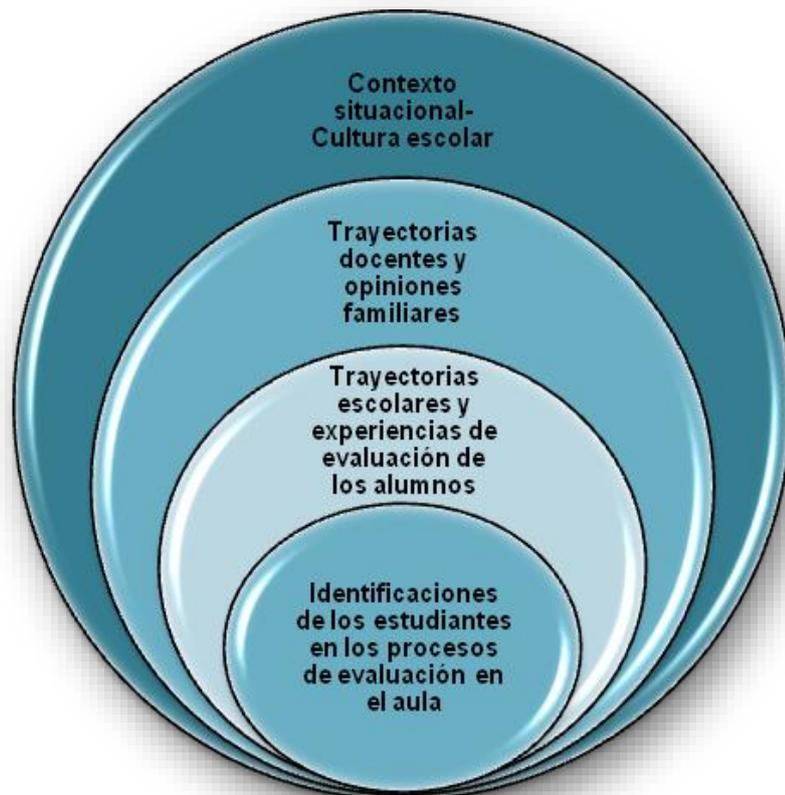
Datos Primarios	Datos Secundarios
Entrevistas en profundidad a Estudiantes.	Registros escolares: evaluaciones respondidas por los alumnos, diferentes formatos de evaluaciones.
Observación participante y no participante. Notas de campo.	Documentos oficiales, folletos de las escuelas, diarios. Reglamento de convivencia. Criterios para el Examen de ingreso.
Grupo focal con alumnos.	
Entrevistas en profundidad a profesores.	Información y material empírico ofrecido por los actores de las escuelas.

Fuente: elaboración propia sobre la base de los datos primarios y secundarios.

3.2.4. El proceso de análisis de los datos.

Los datos producidos a lo largo del trabajo de campo, han sido analizados y sistematizados para poder responder a los objetivos de nuestra investigación. **Se exploraron tres grandes dimensiones: las voces de la cultura escolar, las voces de los docentes y las voces de los alumnos.** En el Gráfico 1., se muestran las categorías a partir de las cuales fueron deconstruidos los discursos, buscaron describir y analizar las identificaciones de los alumnos como estudiantes a través de los procesos de evaluación en el aula, expresadas de manera implícita y explícitas por los actores que participaron de la investigación. Es por ello que, **se deconstruyeron los relatos a partir de la descripción y análisis de categorías** organizados en los cuatro temas generales.

Gráfico 1. Ejes temáticos abordados en terreno.



Fuente: elaboración propia sobre la base de los ejes temáticos de la investigación.



El análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas en profundidad, se realizó básicamente en leer repetidamente los datos o **estudiar el texto de manera regular y repetida** (Flick, 2012), asistido por computadora con el **Software Atlas.Ti**.

Se “transcribieron las entrevistas” con el objeto de captar la problemática tratada en dichas entrevistas, como así también, se reunieron todas las notas de campo, los documentos y el material disponible, buscando extraer categorías de análisis del discurso de los estudiantes. Los textos así producidos construyen la realidad estudiada de una manera específica y la hacen accesible como material empírico para los procedimientos de interpretación (Flick, 2012).

Se idearon criterios para clasificar información cualitativa, ejecutando también procedimientos de ‘resumen’ de datos, a fin de hallar una síntesis de las múltiples dimensiones del objeto, lo que resultó en el desarrollo de categorías conceptuales. Samaja (1995: 279) sostiene que “Analizar un determinado cuerpo de datos”, es intentar alguna manera de ‘compactarlos’, refundirlos, o concentrarlos, para poder sacar conclusiones de ellos: es decir, aunque parezca una contradicción en los términos, analizar datos es ¡sintetizarlos!”.

En principio, los datos no son más que un material bruto a partir del cual se realizaron las operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo. El **análisis de datos** es un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realicé sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación al problema de investigación. (Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez, 1996).

A continuación, se detallan y describen las tareas básicas del proceso de análisis de datos cualitativos, se adoptó un esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), según el cual en el análisis concurren tareas de la **reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones**. Se asume el carácter no lineal del análisis y la interconexión de las tareas.

Las actividades llevadas a cabo en el análisis de datos, según la propuesta de Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez, (1996):

Reducción de datos. En la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable. La reducción de datos se llevó a cabo con las siguientes actividades:

Separación en unidades: en el conjunto global de datos pueden diferenciarse segmentos o unidades que resultan relevantes y significativas. Los criterios para dividir la información en unidades pueden ser diversos, en principio se utilizaron **Criterios temáticos**, en función del tema abordado. Se consideraron conversaciones, sucesos, actividades que ocurrieron en la situación estudiada, a fin de encontrar segmentos que hablaran de un mismo tema.

Identificación y clasificación de unidades: es precisamente la actividad que realizamos cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos. Consistió en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido. Entendiendo que categorizar datos implica realizar un juicio, valorar si determinadas unidades pueden o no ser incluidas bajo un determinado código, y tomar decisiones al respecto.

Síntesis y agrupamiento: las actividades de síntesis y agrupamiento estuvieron presentes en el análisis cuando se sintetizó en una metacategoría la información contenida en varias categorías que tienen algo en común, o cuando se definió metacódigos que agruparon a un conjunto de códigos.

Disposición y transformación de datos. Una disposición es un conjunto organizado de información, presenta en alguna forma espacial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación. Cuando la disposición de datos conlleva



además un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, hablamos de transformación de los datos, por ejemplo: gráficos (Wainer, 1992); diagramas (Strauss y Corbin, 1990); matrices (Miles y Huberman, 1994).

Obtención de resultados y conclusiones: llegar a conclusiones implicó ensamblar de nuevo los elementos diferentes en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo. Las conclusiones son afirmaciones, proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por la investigación en relación al problema estudiado. Una de las principales herramientas intelectuales en el proceso de obtención de conclusiones es la **comparación, que permitió destacar las convergencias y las divergencias entre las unidades incluidas en una categoría**, e hizo posible la formulación de sus propiedades fundamentales, a partir de las cuales se pudo llegar a una definición, ilustración y verificación de esa categoría (Fielding y Fielding, 1986). Asimismo, se presentan algunas estrategias para la interpretación de los resultados y su integración en marcos más amplios, por ejemplo, entre otros: **uso de metáforas y analogías** (medios útiles para establecer conexiones entre temas aparentemente no relacionados, o conectar los resultados a la teoría), y **síntesis de los resultados** con los obtenidos por otros investigadores (Goetz y LeCompte 1988).

Verificación de conclusiones: fue necesario verificar las conclusiones o comprobar su validez, es decir confirmar que los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad.

A través de la complementariedad del análisis de los datos, se buscó conocer en un proceso dinámico y creativo el problema de investigación.

3.2.5. La utilización del software Atlas/ti.

El análisis de los datos cualitativos estuvo asistido por computadora con el Software Atlas.Ti, lo que posibilitó una ayuda para organizar, reagrupar y gestionar el material de manera sistemática. Dado el volumen y riqueza del material producido en el



trabajo de campo, se utilizó un software especializado en análisis de datos cualitativos (CAQDAS: Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software). Este software, denominado ATLAS/ti, facilita el análisis de grandes volúmenes de información textual, como la que analizamos en la presente investigación. Como escribe Chernobilsky, (2006: 243), “En principio, podemos afirmar que las computadoras pueden ser programadas para realizar tareas mecánicas de análisis, tales como identificar similitudes, diferencias y relaciones entre distintos fragmentos de texto, pero de ninguna manera se las puede preparar para la actividad de creación conceptual. Y aunque se hable del software para el análisis de datos cualitativos, no puede reemplazar al investigador en su actividad analítica; el software no puede analizar los datos en lugar del investigador”.

Esta herramienta informática permite al investigador continuar aplicando el mismo proceso analítico que realizaba “con lápiz y papel”, la diferencia es la rigurosidad y rapidez con la que permite desarrollarlo. Al comenzar, el investigador construye su Unidad Hermenéutica, lo que sería el “archivo contenedor” de todos los componentes necesarios para el análisis. Esta está compuesta por los documentos primarios (desgrabaciones de las entrevistas), una lista preliminar de códigos, las citas, las anotaciones, las familias y las networks. Las dos primeras se incorporan en la etapa de preparación, mientras que el resto es producto del resultado del análisis de los documentos.

Como dice Lilia Chernobilsky (2006: 242), “el objetivo es saber cómo llegar a una solución que permita capturar y procesar digitalmente todos los datos con un alto grado de calidad, sin alterar las características fundamentales del paradigma cualitativo distinguidas por Maxwell (1996): el proceso abierto, la flexibilidad y una fuerte orientación hacia el razonamiento inductivo”.

El corpus de treinta y ocho (38) entrevistas fue incorporado a la unidad hermenéutica, donde se asociaron en familias. La construcción del listado de códigos (explicitados anteriormente en los ejes temáticos), fue realizada a partir de la bibliografía e



información previa al análisis de las entrevistas, pero también fue complementado a partir del análisis de las mismas. La relación y agrupamiento de códigos también se fue modificando en el transcurso del estudio, donde se vivenció la fluidez y reciprocidad entre el nivel textual y conceptual del análisis.

El ATLAS/ti aportó a esta tesis la posibilidad de realizar un análisis sistemático, riguroso y ordenado del material construido a partir de las entrevistas en profundidad. De esta forma, concentramos gran parte de nuestra información primaria en un solo archivo, facilitando la comparación y comprensión de los datos.

A partir de los ejes temáticos, y de las lógicas de la convergencia y de la divergencia de los relatos, identificamos sentidos, percepciones, imágenes de sí mismo de los alumnos respecto de la evaluación en el aula. Las categorías fueron modificándose en el transcurso del análisis, dado que un primer abordaje fue construido a partir de los ejes de entrevistas, el cual se vio enriquecido principalmente a partir del análisis y el corpus de entrevistas, pero también de la realización de observaciones y los registros escolares recabados.

Los resultados que fuimos obteniendo a través de las estrategias de construcción de datos, luego del proceso de análisis e identificación de puntos convergentes y/o divergentes, los formulamos a través de la construcción de nuevas categorías. De esta forma, se buscó una mejor comprensión del problema, una clara transmisión de resultados, y de la lógica y procedimiento de análisis, sin perder la riqueza de la que intentaremos dar cuenta. Es así como a lo largo de los próximos capítulos, se presentará los ejes temáticos, como así también categorías de formas identitarias de los alumnos como estudiantes.

Para finalizar este apartado, se destaca, especialmente, que tanto profesores como alumnos se mostraron dispuestos y entusiasmados en participar en esta investigación. En todo momento, la actitud colaborativa y solidaria de los docentes y de los alumnos es la que posibilitó llevar a cabo este estudio. Se subraya el interés y la motivación que



despertó el problema estudiado, aunque también se movilizaron aspectos políticos y sociales como: “esto que estás haciendo vos, lo debería hacer también gente del gobierno de la ciudad, no nos conocen” (Prof. Escuela Técnica).

Parte II.

Presentación y análisis de los resultados.

En este apartado, abordaremos las indicaciones explicitadas en el marco metodológico e iremos estableciendo una estructura que nos permita recoger las categorías encontradas y subcategorías principales, respondiendo a nuestro objetivo acerca de **describir y analizar el papel de la evaluación en el proceso de construcción de identificaciones de los alumnos como estudiantes en la Educación Secundaria, en dos instituciones educativas de diferente modalidad (artística y técnica), de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.**

Asimismo, intentaremos describir y analizar identificaciones, configuraciones, procesos, sentidos que los estudiantes construyen de la evaluación en los establecimientos educativos, respondiendo a los distintos objetivos específicos que nos hemos planteado. Finalmente, abordaremos los elementos recurrentes que se destacan en la evaluación como producción de sentidos y construcción de identificaciones del alumno como estudiante dando paso a la interpretación de estos resultados.

Desde las perspectivas teóricas desarrolladas precedentemente en esta investigación, se comenzará el recorrido de la descripción y del análisis por aquellos aspectos que enmarcan y sitúan la evaluación como parte del entramado de una cultura escolar, para luego abordar el relato de los docentes y de los alumnos en la construcción de las identificaciones en los procesos de evaluación.

Capítulo 4. Las voces de la cultura escolar: un discurso para integrar en la comprensión del objeto de estudio.

“...yo no pretendía condenar ni alabar a las escuelas. Pero el efecto de abrir los ojos a las complejidades de la escolarización, es ver *tanto* lo elogiabile como lo censurable, no como categorías mutuamente excluyentes de acontecimientos que exigen una acción o un elogio inmediato, sino como los encontramos en cualquier otra parte de la vida: curiosamente interdependientes y entrelazados de un modo frustrante. Lo que importa realmente es verlos más allá de la alabanza y de la censura como objetivos de nuestra observación.”

Jackson, (1996: 38).

“La evaluación como espejo de la escuela”

Alumno, Entr. 32, ETEE.

4.1. Los factores de la cultura escolar que condicionan la evaluación

Es Santos Guerra (2003: 70) quien presenta algunos factores que regulan la actividad evaluativa en la institución escolar.

Las prescripciones legales. La evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. Estas disposiciones están penetradas de una filosofía que da sentido a la forma de practicar la evaluación. Además, unifican los momentos, la nomenclatura y los contenidos de la evaluación. El profesional no puede hacer la evaluación de la manera que se le antoje, en el momento que quiera, con la nomenclatura que considere oportuna y sobre los aspectos que se le antojen (Santos Guerra, 2003). En caso de tomar decisiones personales al respecto, que se aparten de esta cultura escolar, igual se verá obligado a dejar registro del cumplimiento de esta normativa de la institución. La normatividad educativa, como expresión normativa legal, es objeto de un proceso de reificación: un proceso por el cual el mundo social se presenta como algo inevitable, despojándolo de su dimensión histórica y de la participación de los sujetos sociales (construcciones humanas) en los procesos

sociohistóricos. A modo de ejemplo de una normativa escolar de una de las escuelas visitadas, es el **Reglamento de Convivencia que regula el Sistema disciplinario de los alumnos de la Escuela Técnica**. En esta normativa pública se establecen tres categorías de faltas: **Leves, Graves y Muy Graves** (Anexo metodológico) en las que pueden incurrir un alumno. En todos los casos en que se sancione a un alumno, “es imprescindible comunicar la decisión y sus razones para marcar la transgresión a la norma y reflexionar sobre el límite que ella implica. No es conveniente la sanción automática como respuesta única e inmediata a la falta general. Cada alumno es diferente y cada situación debe ser tratada personalizándola al máximo posible, reconociendo que **toda sanción debe ser correctiva y ejemplificadora**”.

Las supervisiones institucionales. La forma de hacer la evaluación está supervisada por diversos agentes que vigilan el cumplimiento de la norma. Es cierto que cada profesional realiza la evaluación desde una perspectiva particular y con una actitud determinada, pero nadie lo libera de seguir las pautas reguladoras. Puede tener un criterio contrario a la norma, pero se ve obligado a cumplirla (Santos Guerra, 2003).

Las presiones sociales. La evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo. Por una parte, al tener el conocimiento un valor de cambio (además del valor de uso, que lo convierte en interesante, práctico o motivador), la calificación que obtiene el evaluado se convierte en un aval cultural. La familia del alumno se interesa por los resultados de la evaluación obtenidos por sus hijos. Por otra parte, la comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso. La sociedad no es ajena a los resultados de esa clasificación que compara y jerarquiza. Las calificaciones obtenidas y reflejadas en el expediente académico acompañan al estudiante durante toda su trayectoria profesional (Santos Guerra, 2003). En el **Bachiller de la Escuela Artística** se presenta una particularidad, los alumnos para ingresar a la escuela deben rendir **examen de ingreso** que consiste en una “**prueba de aptitud**” de 2 horas (Anexo metodológico). En las actividades de pre-ingreso, entre otras tareas, se ofrecen encuentros previos al examen de Modelado y Dibujo, aunque no son obligatorios se

sugiere la concurrencia de los ingresantes, para facilitar su familiaridad con los materiales y con la Institución, **disminuyendo así temores en el momento del examen.** Para ingresar se deberán aprobar las dos asignaturas de Modelado y Dibujo. **Las vacantes serán cubiertas con los alumnos aprobados desde el máximo promedio en orden decreciente hasta agotarlas pudiendo ingresar solo la cantidad disponible 70 alumnos.** En caso de igualdad de promedio en las últimas vacantes las mismas se otorgarán **por sorteo. El turno e idioma serán asignados por sorteo luego de aprobar el ingreso.** En este caso, recorriendo la escuela estuve presente cuando una preceptora explicaba a unos padres, que querían inscribir a su hija, cómo era el sorteo del turno y del idioma: **“en una bolsita se ponen papelitos y lo que toca-toca la suerte es loca”** (Preceptora de la escuela artística).

Las condiciones organizativas. La evaluación se realiza con unos condicionantes determinados como son el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional, la tradición institucional, las exigencias del curriculum, las técnicas disponibles, la formación recibida, la cultura organizativa (Santos Guerra, 2003: 71).

Como tantos docentes, Santos Guerra (2003: 72) se pregunta por ¿cuántos de sus alumnos están en su clase por el deseo y el gusto de aprender o por el interés intrínseco de lo que aprende, y cuántos por la imperiosa necesidad de obtener un certificado? Al mismo tiempo, rescata una anécdota de Gelner sobre los títulos académicos:

“Dice que por las afueras de la ciudad de Edimburgo paseaba un individuo excéntrico que se entretenía en preguntar a la gente:

- ¿Usted está bien de la cabeza?

Las personas solían contestar desconcertadas, pero seguras, que sí, que estaban cuerdas. Pero él seguía con su interrogatorio:

- ¿Me lo puede acreditar?

La respuesta de los interpelados se cargaba de asombro. No sabían cómo podía acreditarse, así de pronto, esa respuesta afirmativa. Pero él decía:



- Pues yo sí lo puedo acreditar de forma inequívoca.

Y sacaba de su cartera un documento que decía en su cabecera: Certificado de alta del manicomio”.

Es decir, que (hasta ahora) es el título y solamente el título quien acredita, en una sociedad, que se han adquirido determinados saberes o de que se poseen ciertas destrezas. De ahí su importancia (Santos Guerra, 2003: 72). Es decir, en nuestras instituciones educativas la acreditación social de los saberes, objetivado en el título, cobra un lugar dominante.

4.2. Los aspectos de la cultura escolar.

Son los aspectos que hacen a la dimensión contextual-situacional de la evaluación, tanto en el contexto mediato o marco donde tiene lugar el aula como en el contexto inmediato de los aspectos históricos, sociales, físicos, organizativos y curriculares, que conforman una red de significados y sentidos que son transmitidos históricamente a la comunidad escolar.

4.2.1. Dos escuelas, ¿dos propuestas pedagógicas?

Las escuelas visitadas, la Escuela Artística²⁶ y la Escuela Técnica²⁷, representan dos propuestas bien distintas, las que a su vez, también proponen encuadres pedagógicos diferentes. Estas propuestas se enmarcan en culturas escolares con ciertas particularidades dadas por la modalidad artística y técnica. Entre sí guardan diferencias relevantes como el diseño curricular, los perfiles docentes, la población de los alumnos, los tiempos, la infraestructura, entre otras, pero comparten similares experiencias, formatos y sentidos de la evaluación en el aula, como así también, en las prácticas de enseñanza y de aprendizajes.

²⁶Escuela Artística: EA - Bachiller: EAB - Tecnicatura en Cerámica: EATC

²⁷ Escuela Técnica: ET - Ciclo Básico: ETCB - Especialidad Electrónica: ETEE



Estas similitudes en la forma de evaluar, en las dos escuelas, funcionan como una partitura musical que todos conocen, cuya melodía se escucha muy afinada, pero contiene en sí misma algunas diferencias propias de la cultura escolar en la que se desenvuelven. Estas diferencias que desentonan, visibilizan contradicciones capaces de resquebrajar la fuerte estructura reinante de la gramática de evaluar.

En términos generales, las dos escuelas guardan la estructura tradicional de la evaluación de los aprendizajes, aparece como un saber y una práctica con raíces muy profundas, tanto para profesores como para los alumnos. Sin embargo, en el análisis se vislumbran otras identificaciones y sentidos de la evaluación, que acompañan también los posicionamientos sociales, culturales y políticos de los alumnos.

A continuación, conoceremos parte de la historia escolar y de los actores de las instituciones donde se llevó a cabo esta investigación. Los resultados se agrupan por escuela: Escuela Artística y Escuela Técnica. Al mismo tiempo, para cada escuela se agrupan los resultados de acuerdo con grandes categorías temáticas que surgieron de las entrevistas realizadas a los alumnos y a los docentes. Al finalizar este capítulo, a modo de cierre, se presentan las consideraciones finales que marcan aspectos del contexto cultural de las dos escuelas que colaboraron con la investigación.

4.2.1.1. La escuela Artística de Cerámica en Almagro.

Según se consigna en los documentos de la escuela, **una leyenda dice: “Otra opción en escuela secundaria”**. En el barrio de Almagro, en el centro geográfico de la Ciudad de Buenos Aires, a pocos metros de la calle más larga de esta gran urbe, se emplaza una escuela que tiene una historia muy particular: la Escuela Artística de Cerámica. En la Foto 1., se muestra el taller de cerámica donde los alumnos con sus docentes elaboran sus piezas artísticas.

Foto 1. Taller de cerámica de la Escuela Artística. El corazón de la escuela.



Fuente: Página web de la escuela.

La escuela fue fundada en el año 1940 por el maestro español Fernando Arranz. Desde sus comienzos hasta la actualidad ocupa el mismo predio. Un edificio centenario que se reconstruyó hace pocos años para las necesidades actuales, manteniendo ciertos elementos históricos.

El año 1940 fue un año de conflictos, terminada la guerra civil española se incrementaba la contienda bélica mundial. En nuestro país esto movilizó a la industria local de entonces pues había carencias en la importación y en mano de obra calificada para las nuevas necesidades de nuestra industria. En esos momentos gobernaba en Argentina el presidente Roberto M. Ortiz (1938-1942) y fue un año de concreciones respecto a la educación técnica, en el mismo año nacía la Escuela Nacional de Cerámica.

Su primer nombre fue Escuela Nacional Industrial de Cerámica que dependía del CONET, luego en 1946 se llamó directamente Escuela Nacional de Cerámica y pasó a depender de DINADEA, Dirección Nacional de Enseñanza Artística.

La Foto 2., muestra al maestro Fernando Arranz trabajando en la escuela con docentes y alumnos. Arranz ejerció la dirección de la escuela, desde su creación hasta su fallecimiento en el año 1967. Esta fue también su **residencia** en los años en que vivió en Argentina. La cultura de la Escuela está impregnada de la impronta que le dio su creador, **fundar una Escuela Taller**. En la actualidad, aulas nuevas contrastan con el taller, donde todavía resisten mesas y tornos alfareros de los pioneros que fundaron el establecimiento en 1940.

Foto 2. Fernando Arranz con profesores y alumnos año 1940.



Fuente: Página web de la escuela.

Alguna vez en este lugar también funcionó el estudio de Argentina Sono Films, donde se rodó la primera película sonora del cine argentino. Hace ya más de 65 años una expresión artística moderna dio paso a otra milenaria y ese galpón del que todavía conserva una escalera y un entrepiso de madera se transformó en la cuna de los primeros ceramistas que no aprendieron su oficio en un taller, sino en una escuela.



La escuela de Cerámica es otra opción para realizar estudios de nivel medio, ya que los alumnos mientras cursan su bachillerato también tienen la posibilidad de capacitarse en el oficio cerámico y en las artes plásticas.

Una escuela innovadora desde su origen.

En un viejo recorte periodístico del año 1944, el Maestro Arranz, decía con orgullo: **“Primero hicimos alfarería, luego escultura cerámica, moldería, decoración cerámica, luego piezas de vidrio soplado y más tarde loza fina, porcelana, esmaltación y grabación del vidrio. ¡Lo que aquí no se sospechaba que se haría nunca!”** Nada mejor que esas palabras para definir el carácter innovador de la escuela desde sus comienzos.

La cerámica es un lenguaje dentro del campo de las Artes Visuales, con procedimientos, hábitos, materiales y destrezas específicas que generan una comunicación con un modo propio, no verbal. Es esta forma de comunicación la que le ha permitido ganar un lugar trascendente como expresión artística en la historia de la humanidad. El oficio que se imparte en ella es casi tan antiguo como el hombre.

Saberes de los alumnos y los profesores sobre la historia de la escuela.

En sus relatos, por un lado, los alumnos subrayan que la escuela era la “*casa*” de su fundador, el ceramista español Fernando Arranz. Este inicio parece marcar, de algún modo, la cultura escolar de la institución educativa con la idea de una escuela “*hogareña*”, “*cercana*”, también refuerza la idea de “*segundo hogar*”. Al parecer no conocen demasiado la historia de la escuela, pero sí saben que fue la casa del director y esta idea parece contribuir al sentido de pertenencia de los alumnos. Por otro lado, los docentes reconocen que la escuela tiene “*mucha historia*” y “*mucha identidad*” dada por las personalidades que transitaron la institución.

“La historia, en principio, me habían contado de que esta escuela fue una casa antigua del ceramista muy conocido”. (Alumna. Entr. 3, E.A.B)



“...el colegio es como medio hogareño. Se nota en el aire que era una casa o al menos yo lo noto”. (Alumna. Entr. 15, E.A.B)

“Desde mi conocimiento esto venía a ser la casa de Fernando Arranz que fue uno de los ceramistas celebres de Buenos Aires, de Argentina”. (Alumna. Entr. 26, E.A.T.C)

“...acá vivió Arranz y bueno que después se hizo la secundaria”. (Alumna. Entr. 29, E.A.T.C)

“Fue fundada por un maestro ceramista español, Fernando Arranz, exiliado de la guerra civil española. Tiene mucha identidad, por estas aulas fue profesor Berni, tiene mucha historia, mucha identidad, han venido poetas como Rafael Alberti. Fue una escuela industrial al principio y después las sucesivas transformaciones de las leyes federales de educación la han ido transformando. Por ejemplo, acá se estudiaba profesorado de cerámica, pero ahora se ha escindido, ahora está en el IUNA”. (Profesor. Entr. 37. E.A.B)

La escuela hoy.

Si consideramos los 74 años de trayectoria de la escuela, es interesante analizar cómo el fenómeno del cambio institucional en la historia afecta la cultura escolar, en todos sus aspectos. Schein (2004), sostiene que la edad de la escuela puede impactar en el cambio cultural de una institución escolar. La escuela de larga duración es la más problemática para la perspectiva del cambio cultural, la escuela deja de crecer y responder al ambiente. En tanto a los elementos disfuncionales se les da la menor importancia y se resiste a cambiar las antiguas creencias. Así es expresado por una ex vicedirectora y profesora de la escuela artística:

“Por supuesto que, como toda Institución con tan larga trayectoria, la nuestra ha atravesado momentos de auge, de estancamiento y de intensos conflictos, pero esto también nos ha servido como experiencia. Desde el 2009 todos los años el cuerpo directivo cambió en su composición, entre otros, ciertas cuestiones complejas con el personal hacen que los directivos no quieran estar mucho tiempo en la gestión en la escuela”. (Ex. Vicedirectora y Profesora de la escuela)

Actualmente la escuela se encuentra dentro de la estructura orgánica educativa estatal de la Ciudad de Buenos Aires, pertenece al nivel medio, que se ha convertido en obligatorio a partir de la sanción de la Ley N° 898 de la Ciudad y la Ley Nacional de Educación N° 26.206, las mismas establecen, fundamentalmente, el compromiso del Estado por garantizar el acceso y la permanencia en este nivel, asegurando el derecho a la educación.



Como ya se mencionó, la escuela está bajo la órbita de la Educación Artística y pertenecen a esta Dirección de Artística otras diez escuelas cada una abocada a la enseñanza de alguna disciplina artística: Música, Danza, Bellas Artes, otra Escuela de Cerámica y los denominados Bachilleratos con Orientación en Artes. Actualmente los egresados obtienen un título de Bachiller con Orientación en Cerámica.

Los alumnos son adolescentes de entre 13 y 18 años de edad que cursan todas las materias del ciclo medio Ciencias Exactas y Naturales, Prácticas del Lenguaje, una Lengua Extranjera, Ciencias Sociales, otras disciplinas artísticas como Música y Dibujo, Educación Física. A esto se agrega el Taller Cerámico.

En términos generales, se intenta que desde los distintos espacios curriculares se abone a la formación en la especialidad. Es así que la Historia del Arte ocupa una parte importante de los programas de Historia, lo mismo que en las horas de Química se enseña y se aprende acerca del tratamiento de los pigmentos, del proceso de producción de pastas y de esmaltes.

En la escuela conviven con los adolescentes, alumnos jóvenes y adultos que realizan estudios de Técnicos en Cerámica, con 3 años de duración y otras carreras cortas de Auxiliares, con dos años de duración. Se pueden cursar las siguientes modalidades: modelado cerámico, decoración cerámica, moldería, alfarería, vitral y esmaltado en metales.

El alumnado de estos cursos es muy heterogéneo y esto constituye sin duda un desafío para los docentes de la Institución. Algunos de los egresados del bachiller siguen los cursos de técnicos o de auxiliares. Otros son profesionales en busca de un espacio para la creatividad o personas con capacidades diferentes, que quieren y necesitan sostener una actividad e inclusive docentes de otras disciplinas artísticas que desean completar su formación.



Entre las múltiples funciones de una institución educativa se destaca la del trabajo cotidiano con temas como el derecho a la vida, a la memoria, al respeto por el otro o a la protección frente al maltrato. Una muestra de esto fue el día lunes 17 de septiembre de 2012, los alumnos organizaron el acto en conmemoración de “La Noche de los Lápices”. Los alumnos, acompañados por los docentes y la directora de la escuela, se expresaban serios, respetuosos y comprometidos con las diferentes propuestas que ofrecieron para toda la escuela: un aula cine, un aula poesía, un aula dibujo y pintura. Sus docentes relatan el compromiso político y social de la escuela de la siguiente manera:

“Ello puede alcanzarse a través del hacer del cuerpo docente y alumnos y recreando un espacio público a través del cual se pueda reafirmar nuestro compromiso como ciudadanos. Se busca plasmar en una obra la función social que puede representar un objeto del arte en un espacio público” (Ex. Vicedirectora y Profesora de la escuela).

“Esta es una institución donde a sus alumnos les preocupan las cuestiones políticas, sociales y culturales. Son estudiantes que se reúnen con otros centros de estudiantes y debaten nuestra realidad y la de los alumnos.” (Profesora de Matemática)

Caracterización de la Escuela Artística.

La escuela es el lugar donde se genera una forma de vida específica, una cultura escolar. Es la repitencia de los alumnos, el ausentismo de los docentes o el continuo cambio en la conducción de la escuela, entre otros aspectos, los que marcan un contexto educativo para la comunidad. La cultura escolar es un factor determinante en los aprendizajes de los estudiantes y, por ende, en la formación de la identidad y sentido de pertenencia de todos los integrantes del establecimiento.

Luego de la lectura de las entrevistas, se observa lo siguiente: los alumnos parecen menos aferrados al formato escolar, más creativos y libres en sus respuestas. Mostrando mayor resistencia y crítica al formato tradicional de la escuela secundaria. Se pudo demostrar que es en el campo de la evaluación donde se cristaliza gran parte de la tensión. Particularmente en este punto, encuentro explícitamente una tensión entre lo instituido por la cultura escolar de “la escuela” y lo instituyente, en este caso, acción



expresada por los estudiantes centrado en un particular despliegue del oficio del alumno.

Recuperando las observaciones llevadas a cabo en la escuela: La cultura escolar de esta institución es abierta, flexible, inquieta, creativa y cuestionadora. Los alumnos deambulan permanentemente por la escuela, hay mucho movimiento y por momentos se torna caótico. Insistentemente las preceptoras intentan hacer volver a los alumnos a las aulas. Las aulas son muy iluminadas y todas dan a un patio central de la escuela. Persiste un murmullo permanente, en general en la escuela y en particular en el aula en que se llevó a cabo la observación.

Todos los alumnos tienen y usan sus celulares en el aula, lo que ocasiona largas discusiones y conflicto en el aula con los profesores. Por ejemplo, a un alumno la profesora le quitó el celular en el aula y éste le quitó la cartera a la profesora, llevándola corriendo por toda la escuela. En su relato del hecho, el alumno sostuvo que la profesora no lo respetó, por eso dijo “yo le voy a enseñar cómo son las cosas”.

A continuación, se recuperan las voces de los docentes y de los alumnos que caracterizan la escuela:

“Esta escuela tiene grupos de alumnos demandantes, en coincidencia con grupos de padres demandantes; altos índices de repitencia, por sobre todo en el turno tarde; alumnos con dificultades para acatar normas, en coincidencia con padres con dificultades para sostener límites y mantener la regular asistencia de sus hijos en la escuela como estudiantes activos; muchas familias con problemas sociales o económicos: esto incide en el plano psicológico, afectivo y vincular de los alumnos y favorece el incremento de excusas individuales y colectivas; gran cantidad de docentes con pocas horas cátedra en la escuela; pocos docentes interesados en participar de las actividades de tutoría; algunos docentes altamente capacitados; complejidad horaria generada por contrataciones; cambios constantes en la conducción del establecimiento en los cargos directivos, en los últimos años. Se considera que el equipo directivo de la escuela tiene un papel preponderante en generar condiciones favorables para la construcción del Proyecto Escuela. En la cotidianeidad escolar existen formas de colaboración como la ayuda y la asistencia que los docentes se prestan mutuamente, los comentarios y discusiones sobre algunas situaciones y el intercambio de ideas sobre su abordaje. Estas formas, espontáneas en la vida escolar, necesitan de una gestión que sostenga su continuidad, construya espacios intencionales para el trabajo colectivo y promueva la cultura colaborativa en la escuela. Sólo con un trabajo sistemático e intencional será posible

esperar que la colaboración redunde en mejoras de la enseñanza, del aprendizaje y de la institución”. (Ex. Vicedirectora y Profesora de la escuela)

“Para mí la primera vez que yo había venido acá, la vi como muy chiquita, muy linda, muy ambientada, porque es lindo el ambiente que hay. Como a mí me gusta toda la cerámica y todo lo artístico me pareció muy bueno venir a esta escuela ya que es chiquita, reservada y tranquila”. (Alumna. Entr. 3, E.A.B)

“Yo, digamos que elegí esta escuela porque tiene un ambiente chiquito, y te conocés con todo el mundo. Esta bueno esto de tener muchas amistades porque al ser chiquito te conocés y aparte digamos por el taller, yo buscaba algo artístico”. (Alumna. Entr. 5, E.A.B)

“La escuela en sí, es bastante buena, es una escuela que más allá de todos los inconvenientes con respecto a los problemas que genera el gobierno ¿no?, más allá de todo, la escuela es muy liberal, es una escuela que vos te podés expresar a través de un dibujo, a través de la cerámica. Principalmente la cerámica que es uno de los medios de expresiones en sí de la escuela. Es muy buena esta escuela, si en realidad te gusta y ponés pasión a esto, es como algo muy atractivo para lo visual, lo estético, es muy buena”. (Alumna. Entr. 15, E.A.B)

“Y está el taller, es una escuela particular, como es artística tiene más colores, es más chiquita, no sé, tiene esculturas por todos lados”. (Alumna. Entr. 23, E.A.B)

“Para mí es una escuela brillante desde el punto de vista que les da un panorama a los chicos, una visión artística que no se la da ninguna escuela. Es especialmente para los chicos que tienen orientación artística, o sea que les gusta la pintura, el dibujo, la parte plástica, no para cualquiera, porque si no le gusta y vienen porque viven cerca como ha habido casos, eso es terrible. Creo que tiene una riqueza enorme que hay muy buenos profesores, que es una apertura para una carrera, posible carrera. No se da generalmente que mucha proporción de los chicos de 5to año sigan la carrera, pero por ahí sí de fotografía, por ahí siguen diseño de indumentaria, pero siempre está relacionado por lo general con el arte”. (Profesora, Entr. 33, E.A.T.C y B)

“la conozco hace bastante porque hace casi 28 años van a hacer, el año que viene, que ya trabajo; no te digo que soy de los primeros del bachillerato, pero entré cuando el bachillerato estaba terminando su primera cohorte, es una escuela a la que quiero mucho, primero por eso que a mí me recuperó mucho el ser docente porque es una escuela muy especial, una escuela artística con un alumnado más pequeño, con algunas inquietudes distintas y con ciertos niveles de creatividad. Pero bueno a veces es una escuela muy desordenada y eso hace muy difícil la labor, donde hay un orden de falta de previsibilidad que a veces complica, pero bueno eso no es exclusivo de la escuela. Es un alumnado muy heterogéneo, pero con una cuestión que tiene que ver con lo artístico que articula cuestiones desde los haceres que son interesantes”. (Profesor, Entr. 35, E.A.B)



4.2.1.2. La Escuela Técnica en Retiro.

Reseña Histórica, desde su propia mirada.

De la lectura de la información sobre la escuela, en el Boletín Oficial del 27 de septiembre de 1935, se publica la ley 12.234 que en su art. 1º dice: "Créase en la Capital Federal cuatro escuelas de oficios para la formación de obreros destinados a las industrias del hierro, de la madera, de la electricidad y de la edificación, las que estarán ubicadas en la siguiente forma: escuelas de industrias del hierro, en el barrio de Barracas; de industrias de la madera, en San Cristóbal; de industrias edilicias, en Flores y de industrias eléctricas en Puerto Nuevo." En el art. 3º dice: "La enseñanza en estas escuelas deberá comprender, además de la parte práctica y técnica correspondiente al aprendizaje de cada oficio, las asignaturas de cultura general".

Así nacía la que se llamaría Escuela Técnica de Oficios, que comenzaría sus actividades en marzo de 1936 en el subsuelo de la escuela Otto Krause, donde funcionó provisoriamente siendo el **Director fundador el Ingeniero Pedro G. Fossatti**. En esos momentos gobernaba en Argentina el presidente Agustín Pedro Justo (1932-1938) quien fue militar e ingeniero.

Los primeros cursos que se dictan tienen una duración de tres años, más un cuarto año de perfeccionamiento en la especialidad de electricidad, obreros electricistas, instaladores de usinas y de comunicaciones y cinematografía. Obteniéndose un título de Obrero calificado y Certificado de Capataz.

Una de las prioridades de los primeros años fue la búsqueda de un lugar de funcionamiento, de acuerdo a la ley de creación en la zona de Puerto Nuevo- Retiro. Se concretó gracias a la donación de la Sra. María L. Prat de Louit, en el predio de la Av. del Libertador al 200. Lugar que ocupaba desde principios de siglo una tintorería, como se muestra en la Foto 3, y que se fue transformando y adaptado para que allí funcione la escuela, desde 1938, tal como lo expresa la Foto 4.

Foto 3. Tintorería Prat, lugar actual de la escuela a principio de siglo.



Fuente: Página web de la escuela.

Foto 4. Fachada original de la Escuela.



Fuente: Página web de la escuela.



Por el Decreto 34.277/45 se modifica el nombre de la escuela por el de: Escuela Industrial Monotécnica. En el año 1946 se crea la especialidad Radiocomunicaciones de tres años y un cuarto optativo, otorgándose certificado de Radio Operador Principal.

Dos nuevos cambios en la denominación de la escuela se producirían durante el año 1948 que serían trascendentes en la historia del establecimiento, se cambia la designación por la de Escuela Industrial de la Nación (Industrias Eléctricas) y posteriormente, a pedido de la Asociación Cooperadora, se dicta el Dto. 26.639/48, que entre sus considerandos dice: “Que la designación de los establecimientos de enseñanza con el nombre de los próceres es motivo valioso para cimentar en el espíritu del educando el amor por los hombres de nuestra historia y por las cosas de nuestra patria”; “Que los patronos bajo cuya advocación se coloquen las escuelas, han de servir con su ejemplo como guía orientadora de nuestra juventud”; “Que al cumplirse el 98 aniversario de la muerte del General Don José de San Martín, juzgase propicio consagrar a su memoria imperecedera una de las Escuelas Industriales de la Nación, porque el prócer puede ser considerado uno de los más eminentes precursores de la enseñanza”. En la parte resolutive, el Presidente de la Nación en el Artículo 1º Decreta “Designase con el nombre de General José de San Martín a la Escuela Industrial de la Nación (Industrias Eléctricas)”.

En el año 1950 se inicia el curso de 3 años de Radio Operadores, otorgándose el título de radiotelegrafista. En el año 1952 ocurriría otro hito importante en la historia del establecimiento, al crearse el ciclo básico de 3 años y el ciclo superior de 3 años de las especialidades de Electricidad y Telecomunicaciones, otorgándose diplomas de Técnicos. A fines de la década el edificio tiene importantes reformas al construirse un nuevo sector de aulas, laboratorios y talleres.

Con la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica, se produce un nuevo cambio de denominación pasándose a llamar Escuela Nacional de Educación Técnica Gral. José de San Martín conservando ese nombre hasta el año 1964, en que pasa a



denominarse Escuela Nacional de Educación Técnica “Libertador Gral. José de San Martín”.

Entre mediados de la década de los años cincuenta y mediados de los sesenta el establecimiento alcanza unos de los momentos de máximo nivel entre las instituciones pares. El crecimiento de la matrícula y el progresivo deterioro del edificio comienzan a ser un problema angustiante, que motiva el inicio de gestiones para poder construir un nuevo edificio. Se crea una comisión entre el personal para lograr tal fin y se presenta un proyecto que es incluido en el plan de obras CONET-BID, por ello en el año 1970 la escuela se traslada provisoriamente a la sede de Lavalle 1681.

Según cuenta la reseña histórica de la escuela, “en 1970 la institución, no ajena a los graves acontecimientos que vivió el país en esta década, sufre los avatares de la agitación política y estudiantil de la época, varias ocupaciones por parte de los alumnos, cuestionamiento a las autoridades, lo que motiva sucesivas intervenciones y cambios de autoridades”. Además, la escuela sufre tres incendios sucesivos, que provocan la pérdida de importante material de laboratorios y el deterioro de las instalaciones.

En este marco, la Institución sufre un proceso de decadencia que culmina con la designación de un interventor, quien luego en el año 1979 es designado Director, cargo que ocupa hasta el año 1980. El 15 de noviembre de 1979 se inaugura el nuevo edificio en el lugar histórico de la Av. del Libertador al 200. Con el periodo escolar de 1980 se inician las actividades en el actual edificio.

El año 1980 sería un año de cambios para la escuela, nuevo edificio, nueva Dirección y un cambio en la currícula producido por la fusión de los ciclos superiores de la ENET N° 19 y la ENET N° 12 y la pérdida del ciclo básico. Estos cambios generarían un periodo de transición.

Los importantes avances en la tecnología obligan a una adecuación del perfil de la currícula de la especialidad electricidad, incorporándole los contenidos correspondientes



a las aplicaciones de electrónica industrial. En el ciclo lectivo de 1988, se da por terminada la experiencia de escuela de ciclo superior y nuevamente se dicta el ciclo completo desde el básico al superior.

A partir de 1993 ante el crecimiento del uso de las computadoras se crea la especialidad computación, otorgándose el título de Técnico en Computación.

En 1994 se disuelve el CONET pasando las escuelas a la órbita de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, cambiando la designación de la escuela por el de Escuela Municipal de Educación Técnica N° 8 DE 1° “Lib. Gral. José de San Martín”, denominación que cambiaría nuevamente en 1996 por el de Escuela Técnica N° 12 "Lib. Gral. José de San Martín".

Durante este período lectivo del año 1996, se crean los cursos nocturnos de formación de Operarios Instaladores y de operadores de PC.

A partir del año 2009, se inaugura un nuevo laboratorio con máquinas de última generación para así poder mejorar el aprendizaje de los alumnos. La escuela participa de la Feria Anual de Ciencias en la que muestra los proyectos desarrollados por los alumnos, con la colaboración de los profesores de la especialidad correspondiente. Ha obtenido el 2do. Premio en la Feria Internacional de Ciencias en Los Ángeles (USA) con el proyecto “Destilador de Agua Autosustentable”.

Saberes de los alumnos y los profesores sobre la historia de la escuela.

En sus relatos, los alumnos y profesores dicen desconocer la historia de la escuela. Sin embargo, mencionan que en sus inicios fue una ‘propiedad donada por una mujer para que funcione una escuela’, reconocen una larga trayectoria, subrayan que el primer director fue un ingeniero y destacan la presencia de un interventor en la dictadura militar, que luego ocupará el cargo de director.



En las voces de los alumnos y los docentes se muestra el conocimiento sobre la escuela de la siguiente manera:

“Sé que es muy vieja y no sé, como que está cerrada, nunca cambiaron los planes de estudio, tiene el nombre de San Martín.” (Alumno. Entr. 2, ETEE)

“Muy poco. Algo así, no sé si estoy bien, pero algo que fue fundada por judíos algo así. Esto sería un galpón, era un edificio, pero se hizo un galpón porque todas las escuelas técnicas eran galpones y después construyeron el edificio que es ahora. Sí, mucho no sé.” (Alumno. Entr. 13, ETEE)

“De la historia no, mucho no. Sí, el año pasado ganaron la feria de ciencia, allá en Estados Unidos, salieron segundo puesto. Y después nada más.” (Alumno. Entr. 31, ETEE)

“Sé que este es un edificio que donaron y se vino acá de otro lado, no me acuerdo el lugar. El primer director fue un ingeniero, también ganamos muchas copas, trofeos en ciencias.” (Alumna. Entr. 32, ETEE)

“Bueno sé una parte de la historia de la escuela. Tan grande no soy. Sé que antes no estaba acá, ocupaba el edificio que está el Volta, la escuela empezó ahí y acá creo que había un almacén, está en la foto de abajo si lo ves. Libertador era de tierra con un sulqui y había un almacén después este edificio lo compró la señora María de Prat, la dueña, y lo donó para una escuela. Así que el edificio solo puede ser utilizado como escuela, por eso lo seguimos teniendo. Porque hay tres escuelas que son muy cercanas, el Krause, el Volta y nosotros, y ya nos han dicho muchas veces estamos muy cercanos y tenemos las mismas especiales, como diciendo que se tendría que ir a otra zona. La historia, yo he pasado varios directivos, yo viví cuando fui alumno uno que no era militar, pero estaba en ese momento como Interventor puesto por militares.” (Profesor. Entr. 34. ETEE)

“Entonces yo empecé en la Escuela en el año 75. Cuando estábamos en Lavalle y Rodríguez Peña. Después en el año 80 se terminó de construir este edificio. Y se unificó con otra escuela. Acá teníamos el ciclo superior y en la otra escuela ciclo básico. Hace pocos años que estoy ejerciendo la docencia, y bueno, yo me recibí y vine a un acto público, mi papá fue docente muchos años de esta escuela, o sea que yo tengo puesta la camiseta de acá. Igualmente, no es lo mismo lo que era antes a lo que es ahora a nivel población.” (Profesor. Entr. 36. ETCB)

“Este edificio fue donado para hacer un colegio técnico y que en ese aspecto las autoridades respondieron en armar el edificio y que hasta el día de hoy se está tratando de continuar con esa tarea que fue lo más importante.” (Profesor, Entr. 38. ETEE)

Los alumnos y docentes transmiten orgullo y entusiasmo por el desempeño que tiene la escuela en la participación de la Feria Nacional de Ciencia. Sin embargo, uno de los docentes expresa el poco acompañamiento que tienen las propuestas de la escuela en el ámbito local, la percepción del poco reconocimiento del trabajo de docentes y alumnos, lo expresan de la siguiente manera:

*“En los últimos 7 años, ingresé a la feria de ciencia, eso me dio mucha satisfacción, porque traje la feria de ciencia a la escuela técnica, que estaba relegada y se manejaba por un representante. Había 8 regiones en capital y cada una de las escuelas técnicas estaba representada por una persona de un “comercial”. ¿Cuál es la idea? Si vos sos el representante de una región vos representás a todas las escuelas de la región. Entonces tenés que ir, promocionar la feria, decirle donde va a ser, como va a estar, organizarte para darles charlas sobre lo que no conocen, la feria, el programa. Bueno eso nunca lo hacía, desprotegían su propio colegio porque sabían que las técnicas en la cuestión de feria las iban a superar. Entonces cuando yo vi y viví eso dije no, acá hay una veta para las escuelas técnicas. Desde ahí ganamos todas las ferias de ciencias que hubo, salimos primeros o segundos, tercero en la de capital, hasta salir segundos en la mundial, que fue el año pasado y este año también se trabajó bastante bien en la feria, llegamos a la nacional con un trabajo muy bueno, pero les pareció demasiado complejo. Con el tema del agua potable estamos muy complicados, pero los que evaluaron le pareció muy complejo y lo bajaron de la feria. Hubiera llegado a la mundial porque el trabajo me parece bueno y sigue al anterior, por eso lo hicieron. Pero así son las cosas, **afuera te dan más preponderancia que tu propio país.**” (Profesor. Entr. 34. ETEE)*

Caracterización de la Escuela Técnica.

Como se pudo observar en la reseña histórica, la escuela se caracteriza por contar con profesionales ingenieros o técnicos, que a lo largo de 78 años se han desempeñado como directores y docentes de la institución desde sus inicios hasta la actualidad. Al respecto, un especialista en currículo de la Dirección de Escuelas Técnicas expresa la siguiente dificultad que presenta la escuela:

“Esto hace a la poca formación docente con la que se cuenta en la escuela. Por otro lado, también cuenta con dificultades en los contenidos, por ejemplo, en el grado de matematización requerido. No hay relación entre la matemática necesaria y el conocimiento técnico especializado. Esto muestra un modelo de construcción del conocimiento” (Especialista en currículo, 2012. Dirección de Escuelas Técnicas. CABA).

Este último aspecto, mencionado por el especialista en currículo, también es mencionado por algunos alumnos entrevistados que lo reconocen como limitante para el ingreso a la universidad: “Ahora buen nivel no porque análisis matemático tenemos en 4to, en 5to y 6to no. Y para ingresar a una facultad necesitas matemática, análisis matemático y física. En Ingeniería, en la U.T.N. te pide en el curso de ingreso análisis matemático y física”. Este tema es especialmente delicado, ya que desde el discurso institucional se alienta a los estudiantes a continuar estudios universitarios en carreras



de ingeniería. Al menos es paradójal porque la escuela surge como “una escuela de oficios para la formación de obreros destinados a las industrias eléctricas” y, al mismo tiempo, el Plan de Estudio no contempla las materias necesarias para afrontar carreras universitarias de ingeniería (Anexo metodológico), por ejemplo, solo hasta 4º año tienen Análisis Matemático. Según Jackson (1996), en las actividades guiadas por el pensamiento técnico, solo se toman en consideración cuestiones relacionadas con los medios técnicos más eficaces para conseguir unos fines que no se cuestionan. Es a través de actos reflexivos cómo es posible explicitar y poner en claro suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen en toda acción práctica, así como el impacto que tiene o puede tener su desarrollo. Jackson concluye después de su investigación en las aulas, que el desarrollo de la actividad docente está muy fundamentado en la intuición más que en los procesos de análisis reflexivos.

Los estudiantes reconocen que la escuela se preocupa por ellos, dándoles los recursos necesarios para que aprendan saberes que les sirvan para la vida cotidiana. También asocian a la escuela con una “segunda casa”, con una “familia grande”, donde “la mayoría son varones”, valoran “cómo los disciplinan” y el ambiente “higiénico” de la escuela. Los docentes reconocen las dificultades sociales del alumnado, vinculadas con la población que asiste de escasos recursos económicos. Al mismo tiempo, destacan la “buena estructura a nivel directivo” y el ingreso de docentes “un poco más jóvenes, más emprendedores, con otro tipo de visión”, en los últimos años. En esta escuela, las aulas del Ciclo Básico se encuentran superpobladas de estudiantes. En cambio, las del Ciclo Superior o Especialidad no llegan a 10 alumnos por aula, esto supone la presencia de graves problemas de repitencia y deserción.

Algunos relatos de alumnos y de docentes expresan la composición de la población estudiantil de la escuela:

“La mayoría somos hombres, te enseñan distintas cosas que después podés usar en la vida diaria. Te enseñan las instalaciones de una casa de primero a tercero. Después en electrónica te enseñan a hacer circuitos. Después tenés talleres como carpintería, que no es una especialidad del colegio, pero te enseñan tipos de madera. En herrería y ajuste te enseñan a soldar, te sirve en la vida. Si tenés que soldar una reja ya sabes. Te enseñan distintas cosas

así.” (Alumno. Entr. 18. ETCB)

“Cuando yo entré a la escuela me costó muchísimos porque entrar a este ambiente donde son todos hombres. Al curso donde yo entré había 2 mujeres y 15 varones, no estaba acostumbrada a eso. Entonces tanto el entorno de los docentes, preceptores, el personal de la escuela me hizo sentir bien para poder adaptarme. Entonces más que una escuela la veo como una segunda casa porque más allá de eso pasamos mucho tiempo acá adentro, nos llevamos bien con los profesores, con los compañeros, se va formando una amistad, una familia de grande.” (Alumna. Entr. 28 ETEE)

“Es una escuela con chicos del 80 % de clase media-baja, tenemos acá en frente la Villa 31, donde tenemos la gran parte de la población de la escuela. Y a nivel social es más bien baja, la villa es gente carenciada, hay chicos que les cuesta aprender por la falta de nutrición, te das cuenta los problemas de aprendizaje que tienen y están asociados a los problemas de desnutrición. Se ven muchos temas sociales, pero jamás tuve problema con alguno, no he visto drogas y tengo 20 años acá, no he visto robos, sí hacen lío, alguno que se agarra a piñas, las mujeres se agarran a palos más que los hombres, pero no he pasado ningún problema grave que sí he visto en otras escuelas.” (Profesor. Entr. 34. ETEE)

Recientemente, con marchas y tomas de escuelas, en el año 2012 se aprobó la nueva currícula para las Escuelas Técnicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el marco del nuevo Plan de Estudios, uno de los docentes que fue convocado a participar de las discusiones, opina lo siguiente:

“No me gusta o me frustra la currícula que se acaba de aprobar. Uno ya sabe qué está bien, qué está mal, qué hay que darles a los chicos y qué no hay que darles. El tema es que lo que están arriba no hacen lo correcto para que eso suceda, para hacerles llegar a los chicos lo que se debería hacerles llegar, porque hay trabas en el medio. Siempre digo que arriba de todo están ellos, sea intendente, sea presidenta, sea lo que sea, abajo estamos nosotros y en el medio hay una nube de gente inútil que en la mayoría de los casos no les pasan información a los de arriba. Creo que por más de que sea corrupto, por más que sea un político, a él nunca le conviene verse mal. No creo que ninguno haga las cosas a propósito para verse mal, sería un tonto de ser así. Entonces algo pasa en el medio, la información la llevan mal y se quedan con lo que reciben en vez de ellos bajar de esa nube y ver a la misma altura de nosotros qué es realmente lo que está pasando.” (Profesor. Entr. 34. ETEE)

Otro profesor de la misma escuela opina sobre el cambio curricular de las escuelas técnicas “los chicos no tendrían que haber salido a parar o tomar las escuelas porque no se los incluye a ellos en un cambio de currícula, es que no se le tiene que consultar a ellos en un cambio de currícula. Los que tendríamos que haber salido son los docentes a hacer eso porque no se nos consultó”. También ofrece una visión particular acerca de la educación secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, señalando que en estos

años se produjo el exilio de los alumnos argentinos a los colegios privados por la llegada de extranjeros. La construcción del fracaso escolar y la discriminación por la nacionalidad o el origen social son las maneras más conocidas en que la desigualdad escolar se produce. Así la evaluación escolar conlleva una doble injusticia: la injusticia socioeconómica y la injusticia cultural. A pesar de las diferencias que existen entre ellas, se encuentran ampliamente difundidas en las sociedades contemporáneas. Ambas están arraigadas en procesos y prácticas que sistemáticamente ponen a unos grupos de personas en desventaja frente a otros. Ambas, por lo tanto, deben ser transformadas (Nancy Fraser, 1997). El docente lo expresa de la siguiente manera:

*“Tenemos más habitantes que antes, el mayor problema que tuvo la educación hablando de algo macro en Argentina, especialmente en Capital, es que empezaron a venir muchos inmigrantes de Paraguay, Bolivia, Perú y otros países. ¿Entonces qué pasa? Estos chicos se incorporaron al sistema escolar y estos pibes venían con un nivel de educación mucho menor que el nuestro y al entrar en nuestros colegios se generó un bloque entre los alumnos argentinos y los alumnos extranjeros, entonces al tener que compartir, **el docente tiene que tirar para abajo y mediar**. El alumno que venía con mayores conocimientos no le gusto, entonces se fue a la privada y nos quedamos trabajando con los alumnos extranjeros, no se tuvo un poco de previsión de lo que iba a pasar. **Tuvimos ese inconveniente con los extranjeros y eso fue lo que originó el choque, el exilio de los alumnos argentinos a los colegios privados y nos quedamos trabajando en las escuelas estatales con los extranjeros y los chicos de bajos recursos**. Si vos hacés un sondeo en toda la capital, lo que te acabo de decir es la cruda realidad de lo que está pasando en todos los colegios estatales.” (Profesor. Entr. 38. ETEE)*

En la Escuela Técnica, ubicada en Retiro y orgullo de sus docentes y alumnos por los aportes técnicos destinados a resolver problemas sociales, como el tema del agua potable. Se observó en las visitas que la escuela funciona con una especie de dos mundos escolares al interior de la misma. Por un lado, se encuentra el Ciclo Básico con gran población de estudiantes en las aulas, que llevan una vida cotidiana similar a otras tantas escuelas secundarias. Aquí sobrevuela la idea de que en el Ciclo Básico se encuentran los estudiantes niños-adolescentes y en la Especialidad los adolescentes-adultos. Llegar a la especialidad los transforma en adultos, tanto para los alumnos como para los docentes, con la mirada puesta a lograr un oficio e insertarse en el mundo laboral.



En el ciclo básico los alumnos permanecen en las aulas y no poseen celulares a la vista. Las quejas son las propias del sujeto estudiantes típico, como “*la profesora no me quiere*”, “*lo que busco es zafar*”, “*no me gusta estudiar*”. En el espacio destinado a la Especialidad en la escuela técnica, las aulas son muy amplias y con muy pocos alumnos, parecen recordar otras épocas con muchos alumnos. El Laboratorio es el espacio preferido de los alumnos, muestran concentración y se sienten a gusto allí. También los alumnos no cuentan con los celulares a la vista, pero sí son los profesores de la especialidad los que no dejan de atender sus llamados en plena clase. La evaluación se incorpora a las rutinas cotidianas de los estudiantes, con las consabidas dificultades. Los alumnos tienen una actitud madura frente a sus profesores, los valoran y los reconocen como buenos docentes.

4.3. A modo de cierre.

Consideraciones finales que marcan aspectos del contexto cultural de las dos escuelas que colaboraron con la investigación.

En esta investigación se abordan identificaciones de los estudiantes sobre una práctica de evaluación que implica interacciones sociales mediadas por el lenguaje y con intencionalidades didácticas. Por esto, la perspectiva de análisis tiene que enfocar no sólo discursos mediadores sino además interacciones sociales.

La cultura escolar es un referente o soporte identitario en la construcción de las identificaciones de los alumnos como estudiantes, se sitúa como nuestra referencia y nos sirve como marco desde donde mirar y mirarnos. Ceñimos una porción del contexto en el cual se desarrollan los procesos identitarios de los alumnos como estudiante, que investigamos en las escuelas donde asistían.

Se ha planteado en este capítulo que la cultura escolar debe ser analizada, porque es allí donde se crean y recrean significados construidos socialmente y que vehiculizan un mandato social de la evaluación. La escuela refuerza la vigencia de valores, sentidos,



creencias que le permiten a los sujetos estudiantes entender el mundo y se constituyen en preparación para la acción y la comprensión. Esos significados construidos socialmente deben explicitarse para no perpetuar la injusticia y la reproducción social.

El alumno como estudiante construye identificaciones, sentidos y significados a partir de la evaluación en el aula, pero en constante y sostenida interacción con el medio en el que se desempeña cotidianamente, como así también con sus pares, docentes y padres. De allí la importancia de iluminar los aspectos de la cultura escolar, las opiniones de los docentes y, a través de los alumnos, rescatar las opiniones de sus familias, a fin de comprender cabalmente los objetivos propuestos.

La evaluación es una actividad que se encuentra condicionada por factores que prescriben su práctica en la institución educativa. La cultura escolar es la que regula y formaliza una práctica homogénea de una gran estructura escolar, es la que fija la norma y estandariza el sistema, haciendo foco en determinados aspectos que profundizan una mirada reduccionista de la evaluación. Más allá de esta gran regulación, también existe una forma de evaluar propia de la cultura escolar de una institución educativa, tanto una como otra están en crisis en la escuela secundaria y afecta la vida estudiantil en las aulas. Hay un formato de la evaluación, una gramática que legitima, profundiza y condiciona la práctica en el aula, involucra a docentes, alumnos y familia en la decisión de obtener un producto, una nota, un título que certifique la escolaridad, un tiempo y un ritmo de aprendizaje, un conjunto de saberes e intereses, es decir un currículum.

La cultura escolar define el modo en que los actores de un determinado escenario cultural miran el mundo, lo que hace que la cultura, por tanto, defina la realidad de una institución, le dé soporte e identidad y genere una oportunidad para el aprendizaje institucional. Entonces, nos encontramos con elementos tales como que: en una de las escuelas se dan reglas fuertes, claras y una estructura rígida y en otra escuela se dan reglas que parecen poco claras, un tanto arbitrarias y una estructura maleable. En estos diferentes contextos escolares, es la institución educativa la que resuelve los componentes pedagógicos, sociales y culturales que hacen a la vida de los estudiantes



en el aula, en particular la evaluación que realizan los docentes y las identificaciones que construyen los alumnos a partir de ella.

Al realizar las entrevistas a los docentes y alumnos, las dos escuelas se encontraban afectadas por los cambios curriculares establecidos por el gobierno de la ciudad en el año 2012. Este hecho visibilizó diferentes opiniones, críticas y resistencias, llevando a los protagonistas a implementar una serie de acciones. Por esos días los diarios decían lo siguiente, dando cuenta de la dimensión del cambio: “Las críticas se orientaron a la reducción de la carga horaria en materias como taller, laboratorio y dibujo técnico, pero sobre todo a la supuesta suspensión del turno noche, que dificultaría la concurrencia a clases de los adolescentes que trabajan” (Fuentes: diarios nacionales, 2012). En la **Escuela Artística** los estudiantes participaron de las tomas de los establecimientos, en el mes de septiembre del año 2012. Sin embargo, otro fue el escenario que presentó la **Escuela Técnica** en ese mismo mes y año, ya que sus alumnos no adhirieron a la medida de las tomas de establecimientos: “*Al no tener centro de estudiantes no hay una adhesión a la toma ni a participar de las marchas*”. (Profesor Esc. Técnica)

Capítulo 5. Las voces de los docentes para integrar a la voz del alumno.

“Nosotros hablamos de ética y de la postura substantivamente democrática, porque, no siendo neutra, la práctica educativa, la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones, estar a favor y ponerse en contra, a favor de algún sueño y en contra de otro, a favor de alguien y en contra de alguien. Y es exactamente este imperativo que exige el comportamiento ético del educador y su necesaria militancia democrática, exigiéndole vigilancia permanente, en el sentido de mostrar coherencia entre el discurso y la práctica. No vale un discurso muy articulado, en que se defienda el derecho de ser diferente y una práctica negadora de ese derecho. La naturaleza formadora de la docencia no podría reducirse al puro proceso técnico y mecánico de transferir el conocimiento, dar énfasis a la demanda ético-democrática del respeto al pensamiento, a los gustos, a los miedos, a los deseos, a la curiosidad de los estudiantes. Yo respeto, sin embargo, que no se pueda exentar al educador, como autoridad, de ejercer el derecho de tener el deber de establecer los límites, de proponer las tareas, de cobrar la ejecución de las mismas. Límites sin los cuales las libertades corren el riesgo de perderse en la licenciosidad, de la misma manera como, sin los límites, la autoridad se desvía y se vuelve autoritarismo.”

Paulo Freire, (1997: 39).

El principio de emancipación, por el camino de la ética y la democracia, de Paulo Freire, desaparece si un educador, frente a un ser concreto, cree indisolublemente que este último conseguirá hacer aquello que él intenta enseñarle, que tiene la autoridad suficiente para permitir este éxito, que debe actuar como si fuera el único en tenerla y que tiene esperanza en el objeto de su creencia: la educación como proceso de **educabilidad para la emancipación**. Por poco que esta autoridad se rompa y se ponga en duda, desaparece en un juego de exordios ridículos que condena al sujeto estudiante irremediabilmente a la desesperación y a la deriva.

En esta investigación, **el docente es un referente o soporte identitario en la construcción de las identificaciones de los alumnos como estudiantes**, a partir de los procesos de evaluación. Se sitúa como nuestra referencia y nos sirve como marco desde donde mirar y mirarnos. Se entrevistó a un grupo de docentes y de alumnos con el propósito de comprender y aportar un análisis de nuestro tema de estudio, a fin de conocer cómo los alumnos construyen sus identificaciones a partir de la evaluación en el aula. De manera particular, en este apartado pretendemos recuperar las voces de los docentes para lograr una mayor comprensión del objeto. Entonces, se refiere al trabajo

de un grupo de docentes que dan clase a los alumnos que fueron entrevistados en la investigación. Por ello, no es representativo del conjunto de una profesión, por sí misma heterogénea, más allá de elementos de identificación muy definidos.

Sin bien, la educación, más ampliamente la socialización de sujetos, se inscribe en una relación disimétrica entre los adultos y los niños, los adolescentes, entre los que saben y no saben, entre los que tienen poder de construir las jerarquías, los programas y los métodos, y aquellos que son los objetos, entendemos que el desequilibrio de las relaciones no significa que los dominados estén totalmente privados de poder y de recursos (Dubet, 1997). En esta investigación **son los alumnos los que cobran la voz protagonista**, aunque sabemos que no es posible analizar las experiencias escolares de éstos solo a partir de sus puntos de vista.

Entonces, analizar y comprender las reflexiones que compartieron los docentes en esta investigación alienta la posibilidad de conocer nuestro objeto de estudio. Vale recordar que Schön (1992) es uno de los investigadores que más ha contribuido a valorar y descubrir los problemas y potencialidades de los docentes como *profesionales reflexivos*. El docente requiere de ambientes que faciliten su reflexividad, de lo contrario su desarrollo profesional será arrastrado por una racionalidad excesivamente técnica que prescinde de la reflexión sobre la acción. Se asume que la práctica reflexiva supone un medio por el cual se desarrollan actividades críticas y reflexivas en los aprendices (Schön, 1992).

En las entrevistas realizadas a los docentes se buscó motivar una reflexividad no solo en torno de su práctica inmediata con respecto a la evaluación de sus alumnos, sino también respecto de sus trayectorias profesionales y de sus vidas académicas. Particularmente, rescatamos las reflexiones de los docentes acerca de las experiencias, las marcas y las consecuencias de la evaluación en sus vidas, atravesadas por una historia escolar, y en las de sus alumnos.



Desde esta mirada del docente, con el propósito de **‘aclarar el interior de la caja negra’** de la evaluación (Perrenoud, 1996), se busca volver sobre la experiencia escolar de los alumnos para tratar de comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones de la evaluación en la cultura escolar, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos como estudiantes.

La forma en que Thomas Popkewitz y Marie Brennan (1998) utilizan el concepto de **epistemología social**, puede clarificar los enfoques teóricos e históricos a estas cuestiones: La epistemología social sitúa los objetos constituidos como conocimiento de la escolarización, como prácticas históricas a través de las cuales se pueden comprender las relaciones de poder. Cuando los profesores hablan sobre escuela como gestión, sobre enseñanza como producción de aprendizaje, sobre niños pertenecientes a grupos de riesgo, esos términos no son simples palabras del profesor, sino que constituyen formas históricamente construidas de razonar, que son a su vez los efectos del poder. Una epistemología social estudia el lenguaje como efectos del poder.

Los resultados se agrupan por escuela: Escuela Artística y Escuela Técnica. A su vez, en la Escuela Artística presentamos los resultados del Bachiller y la Tecnicatura. En la Escuela Técnica exponemos los resultados del Ciclo Básico y la Especialidad. Al mismo tiempo, para cada escuela agrupamos los resultados de acuerdo con grandes categorías temáticas que surgieron de las preguntas realizadas en las entrevistas a los docentes. Al finalizar este capítulo, a modo de cierre, presentamos las consideraciones finales que marcan los docentes de las dos escuelas que colaboraron en la investigación.

5.1. La Escuela Artística de Cerámica en Almagro.

5.1.1. Los momentos identitarios relevantes de la trayectoria profesional.

Acerca de qué modelos de profesores tuvieron en su formación y de quiénes aprendieron, los docentes del **Bachiller de la Escuela Artística** expresan que tuvieron una *“biografía escolar negativa”*, que les sirvió para aprender qué no hacer con sus

alumnos, mencionan haber estudiado en instituciones educativas muy estrictas, de excelencia, con una pedagogía tradicional y, en estos años, correrse de ese lugar hacia la investigación y otro enfoque ha sido muy complicado, *“pero me interesa trabajar en el aula y tratar de construir aprendizaje”*. También, otro docente relata que no rescata como modelo a ningún docente de su más temprana biografía escolar, pero sí de su formación del profesorado porque fueron *“innovadores”*, menciona que son los docentes que vienen trabajando en el país desde los años ‘60, *“se han opuesto al positivismo imperante y han tenido una visión más constructivista”*. Además, expresa que no solo han sido innovadores en la *“lógica”* de una postura teórica sino también del *“sentido humano de la profesión docente”*. El docente remarca la presencia de los jóvenes en la escuela secundaria con sus particularidades, la importancia del afecto para vincularnos con ellos y para poder realizar la tarea docente. Otros docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** dicen que rescatan los buenos profesores, los que son didácticos y saben enseñar, *“que van de lo más fácil a lo más difícil, que tratan de cumplir el programa en todos sus pasos”*.

Gusto y frustración por el oficio docente.

Uno de los docentes del **Bachiller de la Escuela Artística** menciona que lo que más le gusta de la docencia es construir junto con los alumnos el conocimiento, especialmente disfruta del *“clic que se produce en los alumnos cuando entienden algún tema y lo pueden relacionar”* y, al mismo tiempo, también le gusta apostar *“a la formación de una ciudadanía crítica”*. Algunos docentes del **Bachiller** de esta escuela sienten frustración en la docencia por los aspectos institucionales y burocráticos que obstaculizan poder desarrollar la tarea que planifican, enfáticamente remarcan: *“No me frustran los jóvenes me frustran los adultos”*.

En el caso de los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** expresan que lo que más les gusta de la docencia es dar clases, el intercambio con las personas y en sus palabras: *“es un placer poder ayudar”*. Estos docentes expresan que sienten frustración de ciertas actitudes de *“los adolescentes de ahora”*, por ejemplo: que no guardan las



normas de educación, se desubican ante la presencia del docente o eligen una Escuela Artística solo porque viven cerca.

La Trayectoria académica y laboral del docente.

Los docentes de la **Escuela Artística** son profesionales que se encuentran hace varios años dando clases. Uno de los docentes del **Bachiller** menciona con orgullo haberse formado en “*el Instituto Superior Joaquín V. González, que es el decano de las instituciones de formación docente*”. Los otros docentes llegaron a la docencia por otros caminos. Por ejemplo, uno de los docentes estudió traductor público y se recibió inicialmente de abogado, por este motivo pudo ingresar en la escuela pública del nivel medio como profesor de inglés, historia y educación cívica. Luego continuó sus estudios y cursó la carrera de la formación docente en el Instituto del Profesorado de la U.T.N, se dedicó a trabajar mayormente en las escuelas artísticas. Una de las docentes de la **Tecnicatura** de la escuela era bailarina clásica y, luego de un accidente, decidió comenzar la tecnicatura en esta escuela y hoy tiene a cargo diferentes cursos vinculados a la pintura y la decoración de piezas en cerámica.

Los primeros instrumentos de evaluación.

Uno los docentes del **Bachiller de la Escuela Artística**, expresó que los primeros instrumentos de evaluación los realizó probando y “*repitiendo algunos modelos viejos que los fuimos adaptando al grupo y a las pedagogías más actuales*”. Otro docente de esta escuela explica que aprendió en la formación docente que los instrumentos de evaluación tienen la misma lógica o método con el que él desarrolla la clase, es decir “*de la clase se desprende el instrumento de evaluación*”. Este docente enseña historia en una escuela de arte, en su relato presentó un ejemplo de cómo aborda actualmente la evaluación en el aula, a partir de sus primeros conocimientos sobre evaluación en la formación docente: por ejemplo, si trabaja con imágenes, porque considera que estamos en un momento donde hay una sobre saturación de imágenes pero los alumnos tienen mucha dificultad para conceptualizarlas, los instrumentos de evaluación son acorde a la

clase. Es decir, las imágenes son analizadas, indagadas y observadas en todos los elementos que la componen, *“yo te puedo estar hablando del absolutismo monárquico y puedo mostrar el cuadro de Luis XIV de Rigaud, si observás ese cuadro vas a ver todos los atributos de la monarquía absoluta sin necesidad de apelar, tal vez, a un texto con una densidad y juntos vamos construyendo el concepto de absolutismo, acompañado por fuentes primarias o secundarias”*. Entonces los instrumentos de evaluación tienen que ver con esta lógica, *“la evaluación va a ser eso, no voy a calificar preguntas y respuestas sino ciertas destrezas para inferir determinados contenidos que están en los programas”*.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** recuerdan, sin saber si estaba bien o no, que para evaluar a sus alumnos daban una consigna, luego al tener los trabajos de los alumnos separaban el mejor y el peor. Considerando siempre el mejor como aquel que cumplió la consigna de evaluación y es el que tenía la mejor nota, la que sea, pero la mejor. A esto también lo complementaban con la conducta del alumno *“porque eso hace también a la nota”*.

Aprender a evaluar.

Uno de los docentes del **Bachiller** de esta escuela expresó que no aprendió a evaluar en la formación docente sino a partir de su propia inquietud para investigar y estudiar. Dijo que tuvo que capacitarse por iniciativa propia porque en la formación docente se destina un espacio escaso a aprender a evaluar, *“dentro de las didácticas es un renglón”*, señala que rehace año a año los instrumentos de evaluación porque cada grupo amerita una evaluación particular, aclara que muchos alumnos no comprenden la evaluación que se les propone, aunque reconoce que después vuelve sobre lo mismo y trabaja esos temas. En cambio, otro docente de la misma escuela dijo haber aprendido a evaluar en la formación docente pero la práctica cotidiana ayuda *“a ajustar qué es lo que tenés que hacer”*. Es decir, sostiene que aprendió en la formación docente, de las cátedras **Joaquín V. González**, la concepción pedagógica y política de *“cómo evaluar”*. Este docente, también relata un ejemplo: *“estábamos viendo en clase la minería colonial en*



Potosí y esto nos llevó al presente, a la minería a cielo abierto, entonces el examen fue diseñar un cartel, con la postura de todos los grupos contra la minería a cielo abierto, por las consecuencias al medio ambiente”, aquí se puso en juego la creatividad, pero también los conceptos que estuvieron viendo en clase.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** dicen que las maneras de evaluar a sus alumnos la implementaron ellos mismos, porque les parecía que era práctica y además les funcionaba. Consideran que a la nota hay que respaldarla con algo porque *“el arte es muy subjetivo”*, lo que para uno es bello para otro no lo es. Sostienen que, ante una pieza producida por un alumno en esta escuela, por un lado, los docentes tienen que evaluar la forma de construcción de la pieza, si está bien hecha o no, si cumple con los requisitos técnicos o no porque es de un material como la cerámica. Por otro lado, afirman que, más allá de la construcción, la obra tiene que decir algo, tiene que llegar y tiene que inspirar algún tipo de sentimiento, *“si parece algo hermoso o algo triste”*, porque si técnicamente está perfecta, pero *“no inspira nada no tiene sentido”*.

5.1.2. Las experiencias identitarias relevantes que marcan a los alumnos.

Los docentes de la **Escuela Artística** relatan experiencias personales donde reconocen que la evaluación los marcó en algún momento de sus vidas. Alguna situación de evaluación provocó en ellos un fuerte impacto emocional que derivó en replanteos actuales o pasados, tanto personales como profesionales. Entre los docentes del **Bachiller**, uno de ellos recuerda a un docente de matemática que por cada error que cometía cuando eran evaluados les tiraba un *“tizado en el borde del pupitre, cercano al pizarrón, otro en el medio, el tercero era sobre casi tu cuerpo”* y menciona que como consecuencia le tiene *“terror a matemática, no he aprendido nada”*, sin embargo, menciona que recientemente observando una clase de matemática sabía más de la materia de lo que creía *“pero me quedo una cuestión ahí que no entiendo mucho”*. Otro de los docentes, un profesor de historia en la escuela, expresa que fue a dar un examen sobre el *“Romanticismo del siglo XIX”*, aclara que es algo que sabe y domina



académicamente, sin embargo en el examen se quedó *“paralizado”*. Este docente se pregunta con preocupación y cierta angustia lo siguiente: *“¿Cómo puede ser que, a una persona grande, a un hombre grande, nos paralice un examen?”*.

Una de las docentes de la **Tecnicatura** de la escuela recuerda como *“una marca mala o una cicatriz”*, pero que realmente marcó su vida para otro rumbo profesional, esta docente pudo suturar una mala experiencia con nuevas posibilidades, en este caso, la docencia en la Escuela Artística de cerámica. Nos cuenta que es bailarina clásica hace 32 años, en realidad quería ser profesora de danzas clásica pero no aprobó injustamente el examen de ingreso y, según su opinión, debería haber aprobado, *“lloré muchísimo y pataleaba”*. Por ese tiempo, alguien le sugiere *“¿Por qué no vas a la escuela de cerámica que no hay examen de ingreso?”* y así concluyó la carrera técnica y la licenciatura en esta escuela.

Las marcas identitarias de la evaluación.

Los docentes del **Bachiller** sostienen, uno de ellos, que es muy importante *“el tema del ajuste”* en la evaluación, trabajar el error y volver a reformular la evaluación. Este docente reflexiona sobre su biografía escolar y recuerda sistemas de evaluación que *“eran horriblos, complejos”* y duda si en algún aspecto los reproduce o no con sus alumnos. Otro de los docentes de esta escuela expresa que en la evaluación de tipo tradicional aparece, en algunos alumnos, el *“ataque de pánico”*. Sin embargo, también reconoce que aún con propuestas de evaluación distintas, más distendidas, de todos modos, *“la palabra evaluación o examen paraliza”*. Entonces considera que la evaluación deja huella siempre, *“esa huella negativa existe”* y, según su opinión, se profundiza con el examen clásico, tradicional y cerrado donde *“no está la posibilidad abierta de aprender del error y eso es una marca frustrante”*. En cambio, entiende que el *“método”* que implementa en sus clases, deja marcas más bien positivas *“porque se pone en juego la creatividad y es abierto yo puedo corregir algo que está mal, se lo vuelvo entregar para que me lo devuelvan, discutimos los errores para que vuelva a hacerlo”*.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** reconocen en sus relatos que pueden equivocarse con sus alumnos, mencionan que tal vez tienen mayores expectativas en las notas y al no obtenerlas se *“siente defraudado y piensa que fuiste injusta”*. Piensan que les gustaría evitar estos sentimientos en sus alumnos, aunque consideran que es *“imposible que el alumno deje de sentir que su trabajo y esfuerzo no fue valorado”*.

Utilidad y definición de la evaluación.

Los docentes del **Bachiller de la Escuela Artística** expresan que la evaluación en el aula sirve para, principalmente, *“revisar si hubo aprendizaje o no”*. También, otro docente de esta escuela opina que **se trata de acreditar saberes, más allá de lo creativo que uno pueda ser como docente, porque están los contenidos y las normas institucionales que cumplir**. Al mismo tiempo, subraya que es muy importante que sirva para evaluar *“cómo está transmitiendo los contenidos”* el docente. Entre los docentes del **Bachiller** dicen que la evaluación es para saber si en el proceso de enseñanza hubo algún aprendizaje, apropiación del conocimiento y siempre *“tamizado por un juicio de valoración, que trato que sea lo más objetivo, pero siempre algo de subjetividad talla”*. Otro docente de esta escuela menciona que es una instancia del proceso de enseñanza-aprendizaje, que *“dado el peso que tienen es tal vez la más definitiva o la más importante”*.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** sostienen que la evaluación sirve, en primer lugar, como **“recompensa, reconocimiento y gratificación”** para el alumno y, en segundo lugar, para que el propio alumno se pregunte *“¿por qué no aprobé? se tiene que preguntar qué es lo que le faltó para poder aprobar”*. Estos docentes definen la evaluación como un proceso para recabar datos e información.

Las consecuencias de la evaluación.

Los docentes del **Bachiller de la Escuela Artística** reconocen que la evaluación es una práctica que tiene consecuencias para los alumnos, *“si uno estructura pruebas o recorridos evaluativos que tengan que ver con lo que va a ser la vida fuera de lo que va a ser la vida escolar”*. Por ejemplo, mencionan que el cumplimiento de cuestiones sobre cómo se debe presentar un trabajo, determinadas rutinas, secuencias de saberes, el trabajo con el léxico contribuye a la formación del alumno y la vida. También, mencionan que para el alumno no tener claro los criterios de evaluación tiene consecuencia, esto vuelve todo subjetivo, desorienta y los vuelve caprichosos *“siempre les digo a los chicos, si vienen a todas las clases, tienen la carpeta completa, recorrieron todas las actividades que fuimos haciendo, llegan a la instancia de la evaluación y van tener un buen desempeño”*. Aunque expresan que **son algunos docentes los que instalan una actitud especulativa, donde lo que importa es la nota y no aprender**. Otro docente de esta escuela relata que algunas veces les pregunta a los alumnos cómo quieren ser evaluados para *“empezar a practicar en las aulas cierta autonomía porque eso sirve para la vida, para la ciudadanía. No sé si para el trabajo porque allí es todo bien regimentado”*. El docente reconoce que al alumno de la escuela secundaria le cuesta mucho reconocer que la evaluación tiene consecuencias para ellos, entonces se llevan varias materias y repiten, pero sostiene que **los que fallan son los docentes que no supieron retener ese alumno**, *“me parece que lo peor es que se naturalice, el bueno repetí y ya está, y ojo estamos en noviembre, falta para terminar, si ya se entregó, estamos mal”*, se reconoce como un docente *“lobista”*, porque lleva a los alumnos en riesgo con la profesora que prepara alumnos dando clases de apoyo y les dice: *“ponete a estudiar, vos vas estudiar”* porque tienen todo, están integrados al colegio, hay clases de apoyo, los materiales los tienen en la biblioteca, si necesita una ayuda se le puede decir a la cooperadora y lo podemos ayudar. En la **Tecnicatura**, los docentes también consideran que la evaluación tiene consecuencias en la vida estudiantil.

5.1.3. Los momentos identitarios relevantes de evaluación en la clase.

Entre los docentes del **Bachiller**, uno de ellos relata una instancia de evaluación en el

aula donde *“observa y anota algunos aspectos que le sirven, revisa carpetas y la instancia de la prueba”*. También tiene en cuenta la participación, pero para la nota final. Otro docente cuenta que un momento de evaluación transcurre de la siguiente manera: se reparten las pruebas y trata de *“orientar a los alumnos en las relaciones, por ejemplo, entre texto e imagen”*. A veces le gusta conocer cómo desarrollan sus opiniones en el examen, entonces *“las evaluaciones son dialogadas”*, si no entienden alguna palabra se las aclara. En su respuesta remarca que trata que **el momento de evaluación** *“sea lo menos traumático posible”*.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** relatan que cuando evalúan en cerámica tienen en cuenta dos aspectos, primero *“si la pieza está terminada”* y segundo *“si no está terminada”* y, en este caso, se preguntan *“¿por qué no está terminada?”*. En principio, observan si al alumno le faltó tiempo para terminar y hay que respetar los ritmos de cada uno o *“el alumno charló todo el trimestre, no tuvo ganas y no cumplió, bueno ahí sí bajo nota”*.

El desempeño escolar del sujeto estudiante.

Los docentes del **Bachiller** de esta escuela expresan que el alumno de desempeño bueno es el que puede desarrollar determinadas competencias como fundamentar, argumentar relacionar, puede emplear algunas definiciones y elaborar algunos cuadros o grillas, usando un vocabulario propio y de la disciplina. Este docente opina que un alumno de desempeño medio y malo sería, por un lado, *“Regular el que por ahí no puede con algunas de esas competencias”* y, por otro, *“malo el que realmente tiene muchas dificultades”*. Otro docente del Bachiller comienza con la caracterización de un alumno de desempeño malo, es *“el que no estudia y no logré que tuviera un compromiso con la materia”*, porque considera que si bien el alumno puede no estudiar es el docente el que tiene que atraerlo. Por ejemplo, con *“una clase atractiva”* y que sea del interés del alumno, ya que *“todo alumno viene educable o escolarizable y la responsabilidad es de la institución, del docente y del actor.”* Para este docente un alumno de desempeño medio es alguien que puede interpretar algunas cosas, que *“pueda tener un espíritu*

crítico” y bueno, además, que pueda conectar los conocimientos de historia con el presente y expresa que apunta: *“a una ciudadanía crítica, que pueda intervenir en un debate sobre lo que ha estudiado”*. Particularmente, los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** opinan que un alumno de desempeño bueno *“es un alumno excelente, un alumno ideal”* que tiene interés por aprender y cumple con la asistencia, los horarios, *“la educación sobre todo y guarda las normas de higiene básicas”*, le resulta fácil lo que hace, en cambio, un alumno de desempeño medio lo hace con mucha dificultad.

5.1.4. Las formas de evaluar en las diferentes propuestas pedagógicas.

Entre los docentes del **Bachiller de la Escuela Artística** no reconocen diferencias en la forma de evaluar, *“metodológicamente tendría que ser igual porque vas evaluando diariamente, evalúas la creatividad, evalúas el cumplimiento”*. Piensan que **la evaluación es una ciencia cuya metodología se compone de una “evaluación continua y una sumativa”**. En este caso, surge una pregunta acerca de cómo evaluar *“la creatividad”*, dentro de esta *“metodología”*, en términos generales: cómo evaluar en la escuela el arte. La creatividad en el arte se encuentra lejos del conocimiento analítico, particularmente la creatividad supone el error para llegar a la obra. Solo un docente evoca una mirada distinta de **la evaluación en las materias artísticas**, piensa que estas están imbuidas de **una gran carga de subjetividad y que se define por opiniones como “me gusta, no me gusta, es lindo, es feo, está bien, está mal”**. Sin embargo, sostiene que en el bachiller hay un intento de correrse de la subjetividad o *“si hay subjetividad no es tan abrupta”*.

En el curso de las entrevistas individuales, una docente de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** considera que la diferencia entre el Bachiller y la Tecnicatura radica en la *“forma en que los alumnos están en las clases”* y no en la forma de evaluar, como así también en la *“educación”*, la *“limpieza”* y las *“relaciones interpersonales”* que son para todos igual. Por ejemplo, en la Tecnicatura se puede *“tomar mate”* pero no en una clase de matemática o física donde tienen que atender una fórmula. En el discurso el



clima del aula en la Tecnicatura es más distendido, amigable y vinculado con la creatividad y la expresión.

5.1.4.1. La explicitación y la negociación de criterios de evaluación.

Entre los docentes del **Bachiller** de esta escuela, uno de ellos, menciona que explicita los criterios a principio de año y de cada trimestre, y vuelve a explicitarlos cuando *“el alumno se saca una mala nota”*, como una especie de resguardo personal ante el cuestionamiento del alumno por la nota. Solo un docente sostiene que la explicitación de los criterios debe ser clara para el alumno, de lo contrario –dice- se corre el riesgo de que no se entienda y fracasa toda la estrategia de enseñanza. Este docente considera que la instancia de explicitar los criterios de evaluación incluye la posibilidad de negociar dichos criterios. Además, los docentes del **Bachiller** reconocen cierta rigidez a la hora de una negociación de criterios y en caso de darse esa instancia es para revisar algo que fue planteado por los alumnos. Solo un docente toma la negociación de los criterios de evaluación como una alternativa válida para definir el trabajo en el aula, buscando la mejor alternativa para **una evaluación justa, participativa y democrática**, *“Negociamos en el buen sentido, no negocio como algo turbio, sino como un intercambio, nos pusimos de acuerdo y consensuamos esta forma de evaluación”*, aunque no deja de aclarar o diferenciar los sentidos de una negociación y su vínculo con *“algo turbio”*.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** mencionan que explicitan los criterios de evaluación, especialmente cuando ponen las notas porque es ahí donde los alumnos se vuelven más demandantes y compiten entre ellos. Para los docentes de la **Tecnicatura** la posibilidad de negociar los criterios es inexistente y está asociado a la nota, *“con mis alumnos no negocio la nota, las pongo yo”*.

5.1.4.2. Los criterios de evaluación para calificar.

Los docentes del **Bachiller de la Escuela Artística** mencionan *“el examen”* como el

criterio de evaluación para calificar a los alumnos, y el instrumento para recoger datos sobre las competencias. Es el examen, según Díaz Barriga (1993), el instrumento que permite invertir los problemas sociales en pedagógicos y el que favorece que el debate educativo deje de ser un problema conceptual para convertirse en un problema técnico. Son las inversiones las que traicionan la función que se le pretende asignar al instrumento (Litwin 1998). Sin embargo, solo uno de los docentes destaca la presencia de actividades que promuevan la creatividad, la gestión del tiempo, la autoevaluación, la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, las dificultades, la comprensión o la transferencia de algunos temas o problemas. En este caso, proponen realizar actividades de evaluación en grupo que busquen *“motorizar el conocimiento, la curiosidad”*, como por ejemplo el *“collage”*, o actividades como *“la relación entre imagen y texto”*, *“la comunicación escrita y la interpretación de textos”*, *“la lectura icónica que hacen de una imagen o de un cuadro o de una pintura”*. Es en este sentido, que Litwin (1998) nos dice que cuando la actividad implica un desafío genuino es más sencillo adoptar una propuesta evaluativa porque su mismo carácter de indefinición y de compromiso permite reconocer verdaderos retos cognitivos.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** mencionan en sus relatos, por un lado, no tener criterios de evaluación para calificar a los alumnos y llevarse por el halo que rodea a algunas de las conductas de los estudiantes, como el interés, la participación y el entusiasmo en resolver determinadas actividades, que han sido propuestas como instancias de evaluación de los aprendizajes. Llegado el caso, estos docentes aprueban a los alumnos, si se encuentran en el último año del secundario, *“aunque no se merezca la aprobación”*. Suponen que ese alumno no seguirá trabajando en el futuro con la arcilla y que, además, sería una forma de evitar tener a ese alumno *“de clavo año tras año”*, lo que finalmente sería, según uno de los docentes, *“una tortura para él y para mí”*. Al mismo tiempo, relatan que en la producción de una pieza de cerámica la calidad de los aprendizajes del alumno *“se ve en el final”*, ya que si la pieza carece de algún elemento se verá cuando esté terminada o no podrá terminarla a tiempo para ser evaluada.

5.1.4.3. La comprensión de lo esperado en la evaluación.

Los docentes de la **Escuela Artística** entienden que **comprender lo esperado en una evaluación es parte del oficio de buen alumno, y más tarde será del oficio de buen ciudadano o buen trabajador**. Estos docentes sostienen que los alumnos no saben lo que se espera de ellos en una evaluación, sin embargo, no lo mencionan como algo a trabajar en la clase sino que suponen que es algo que el alumno debería haber incorporado como parte del oficio. Asocian este desconocimiento de lo esperado a *“las formas tradicionales de evaluación que ayudan a que ese mundo que tienen los pibes sea un conflicto, con una mala relación entre alumno y evaluación”*. Asimismo, hacen una **distinción entre el desempeño del alumno en clase y desempeño del alumno en una evaluación, reconociendo que la mayoría de los alumnos tienen un buen desempeño en clase y no en una evaluación**.

5.1.4.4. El lugar de la evaluación en el aula.

Los docentes del **Bachiller** de esta escuela establecen **una especie de jerarquía donde, en primer lugar, está la enseñanza y el aprendizaje y, en segundo lugar, la evaluación** en términos de importancia, tiempo y frecuencia en el aula. Sólo un docente reconoce el lugar de la evaluación como *“una fase más en el proceso de aprendizaje”*, cuya lógica es la misma a la de las clases, con una presencia justa y oportuna, aunque sin dejar de reconocer que los alumnos están muy pendientes de la evaluación en el aula.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** consideran que el lugar de **la evaluación en el aula está al servicio de controlar al alumno, lugar que en otros tiempos ocupaban las amonestaciones y hoy lo ocupan las notas en el nivel secundario**. Esto deja a la evaluación en una doble reducción, por un lado, en el lugar de sanción y control de la libertad de los alumnos, que al decir de los docentes ha dado lugar al *“libertinaje total”* y, por el otro, en el lugar de calificación y selección a través de la nota. En sus discursos, expresan una especie de homologación entre las

amonestaciones y las notas como instrumento de control a los alumnos, explicitando así el mecanismo que llevan adelante para disciplinar al alumno: *“si yo hubiera tenido como arma la amonestación yo lo voy amonestando y llega un momento que se va a quedar libre. Entonces ahora la nota juega ese papel”*.

5.1.4.5. Las modalidades de evaluación.

Por un lado, los docentes del **Bachiller** usan las modalidades de evaluación que propone el libro de texto, y también, la elaboración de un collage o de un cartel con algún tema relevante. Sin embargo, nunca faltan solo las pruebas escritas como modalidad de reproducción y repaso de los aprendizajes de los alumnos. Solo un docente de esta escuela menciona que a partir de las pruebas escritas evalúa la interpretación de textos, expresa que a los alumnos les cuesta estudiar porque no se les ha enseñado a estudiar, por ello tienen dificultades y, además en la escuela *“se interpreta poco y se argumenta poco”*. El docente, previo a la evaluación, trabaja con textos donde sus alumnos deben *“subrayar las ideas principales y secundarias, leer y comprender y desarrollar algo básico de escritura”*. **La diversidad de aprendizaje es una regla en las culturas juveniles, pocas veces nos ponemos a trabajar y a evaluar para un alumnado diverso, nos lleva mucho tiempo y sobre todo nos exige ser creativos.** En esta diversidad de aprendizajes, este docente reconoce que **las nuevas tecnologías** aportan nuevos aprendizajes y desafíos a las modalidades de evaluación en el aula. A su vez, considera que en el uso de estas nuevas tecnologías se *“están vulgarizando algunas cosas”* vinculadas con la escritura de los alumnos. Por ello, el docente insiste en la importancia de promover una ciudadanía crítica y su relación con la decodificación de determinadas cuestiones que hay que tener para la vida y la socialización. **El uso de las nuevas tecnologías promueve una suerte de “reificación”** donde parece que las cosas están dadas y son así, según el docente *“todo es el portal de internet, todo es el titular de una noticia, comés de la noticia el titular y punto. No hay posición, quien lo dijo, no hay fuente. Al igual que la imagen, es la foto. Entonces estás sin posibilidades de metabolizar, todo te entra por los ojos”*. Este docente entiende y enseña a sus alumnos explícitamente que *“las cosas las hace la gente, que son de carne y hueso, que tienen*

determinados intereses y le dan determinados sentido”. La evaluación y su compleja relación con las nuevas tecnologías ha sido poco explorado en la práctica y muchísimo menos aun en situaciones de evaluación en el aula. En nuestro actual contexto del aula es un tema a investigar.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** sostienen en sus relatos el uso de modalidades de evaluación que van desde aquellas que les permiten **identificar en detalle el trabajo del alumno**, es decir anotando el objeto elaborado por el alumno al lado de la libreta de calificaciones *“por ejemplo tal hizo floreros”* como referencia de lo que hace en el aula.

5.1.4.6. Las características de las pruebas.

Los docentes de la **Escuela Artística** mencionan que en las pruebas que elaboran para los alumnos proponen consignas de tipo descriptivo, expositivo o conceptual, como también consignas que requieran relacionar y fundamentar. También, algunas preguntas de respuestas verdaderas o falsas donde el alumno debe fundamentar tanto una como otra respuesta, mencionan que sorprende esta consigna porque el alumno está acostumbrado a fundamentar solo las respuestas falsas. Además, proponen la elaboración de cuadros o completar cuadros y ejemplificar con hechos de la vida cotidiana.

A continuación, se presentan algunas actividades de evaluación elaboradas por los docentes y respondidas por los alumnos entrevistados.



FLACSO
ARGENTINA

Figura 1. Tarea evaluativa.

3 (pts) ~~3.2~~ 3.2

- 1.- Definir los siguientes conceptos: salario, mercado laboral y fuerza de trabajo.
- 2.- Señale verdadero o falso y justifique en ambos casos
 - a. El trabajo es un DDHH
 - b. El trabajo puede no ser remunerado **F**
 - c. El trabajo productivo está ligado al área de los servicios **F**
 - d. Trabajo legal se identifica con trabajo en "negro" **V** **F**
 - e. La Obra Social es optativa dentro del trabajo en "blanco" **F**
- 3.- ¿Por qué es importante la previsión social para el trabajador y su familia?
- 4.- Explique al menos dos de las formas de protección social del trabajo
- 5.- ¿Por qué algunos autores hablan de la crisis de la "sociedad salarial"?

2- B- ES FALSO EL TRABAJO TIENE QUE SER REMUNERADO, SI NO ES LEGAL, OSEA EXPLOTACIÓN O ESCLAVIZACIÓN. *que depende de cada caso, remuneración*

C- ~~ES~~ EL TRABAJO PRODUCTIVO ES QUE REALIZA UN SERVICIO

D- EN UN TRABAJO PRODUCTIVO EJERCES ALGO QUE PUEDE SER PARA OTRAS PERSONAS, POR EJ: AGRICULTURA. NO ESTÁ LIGADO A LOS SERVICIOS. *para*

E- VERDADERO, PORQUE EL TRABAJO EN "BLANCO" (LEGAL) OBTIENE ^{protección} ~~provisión~~ SOCIAL & VARIOS BENEFICIOS, EN CONTRA EN EL TRABAJO EN "NEGRO" NO, PORQUE JUSTAMENTE NO GOZA DE ÉSTOS BENEFICIOS.

F- LA OBRA SOCIAL SE ENCUENTRA DENTRO DE LA PROTECCIÓN SOCIAL, LO CUAL ES OBLIGATORIO, LO QUE SI PUEDES DESTINAR EL DINERO QUE ES PARA LA O. SOCIAL, A UNA



FLACSO
ARGENTINA

preparar & aceptar o pagar más dinero.

3. _____ As. ^{inicial} 0/2

4. obra social: cobertura médica, ~~que~~ era mejor atención médica, con mayor tecnología, comodidad, etc. que te brindan cuando trabajás en "blanco" ^{para}

Jubilación: cuando cumples cierta edad (60; 65)

& ya no podés trabajar, se te entrega un dinero por todos los años trabajados en blanco (por mes) (para mí es como un sueldo para los ^{de los} meses).

También durante esos años trabajados hay que entregar un aporte que se descuenta automáticamente de tu sueldo. ^{mejor}

Fuente: tarea evaluativa de la Escuela de Cerámica.



FLACSO
ARGENTINA

Figura 2. Tarea evaluativa.

5 (C) B.

1. Señale que tipo de trabajo involucran las siguientes situaciones (reproductivo, productivo, remunerado, no remunerado, de ámbito público o privado, legal o ilegal) pueden elegir más de uno, explique por que lo son.

- a. Taller clandestino de producción de ropa
- b. Ama de casa
- c. Voluntario en una organización medioambiental
- d. Delivery contratado
- e. Empleado de call center

2. Elabore un cuadro que compare el trabajo infantil, el de los jóvenes y el de las mujeres. Qué contenga limitaciones, riesgos, beneficios si los hay, etc.

3. Relación: salario y mercado laboral.

4. ¿Por qué decimos que la sociedad salarial está en crisis? ¿cómo se refleja esto en el mundo actual?

5. Defina y ejemplifique: pobreza e indigencia.

1) a)

B) Sería un trabajo productivo y remunerado y ilegal, es un trabajo muy explotador.

4/2 ve

Es un trabajo que se produce ropa y le pagan, pero es un trabajo ilegal porque está escondido y es muy explotador.

7) b) Ama de casa es productivo y puede ser un trabajo remunerado y o no remunerado no es ni público ni privado y es legal.

B) 5) La pobreza son personas que tienen para comer a veces pero son personas que no tienen nada y los indigentes son aquellas personas de un grado mayor a la gente pobre, es mucho más complicado, por que aquellas personas prácticamente no comen ni tienen casa ni nada.

4/2

Hbo un economista que dio propuestas para bajar los grados de pobreza e indigencia, mediante de asignaciones por hijo, reducir los costos laborales, tener un lugar donde vivir, aumentar salarios y etc



FLACSO
ARGENTINA

2)

Trabajo Infantil	Jóvenes	Mujeres
<p>Mayormente los trabajos que hacen son de explotación esclavitud. No van a las escuelas hacen trabajo forzoso, por ejemplo, prostitución, tráfico de drogas, etc.</p>	<p>Pueden trabajar de lo que sea si tienen el secundario completo sea en (mac donalds, construcción o lo que sea.</p>	<p>Año de edad pueden trabajar o prostitución que pueden ser un trabajo forzoso por alguien.</p>
mujeres / fm	?	mujeres

3) El mercado laboral es un espacio de trabajadores que hacen su oferta de trabajo y otros los contrataan. (trabajadores y empleadores), se relaciona con el salario porque a través del trabajo que hacen reciben un dinero y eso se llama salario.

1) Había una crisis laboral porque en el mercado laboral se observan dificultades es decir, que aumentó el número de "desocupados", es decir que las personas que buscaban trabajo no lo consiguen... y están las personas que son "subocupados", son las que trabajan menos horas de las deseadas.

Ahora en el mundo actual en el 2003 la Argentina creció en el aspecto económico, porque ¡Aumentó la tasa de empleo y eso quiere decir que hay más puestos de trabajo. Hubo una recomposición del salario real que es el aumento de los salarios y etc.

Notas

3.2da

crítica

Fuente: tarea evaluativa de la Escuela de Cerámica.



FLACSO
ARGENTINA

Figura 3. Tarea evaluativa.

4+ (cuatro) 3-

1) Definir los siguientes conceptos: salario, mercado laboral y fuerza de trabajo.

2) Señale verdadero o falso y justifique en ambos casos *en los 3 o aparte (2)*

- El trabajo es un DDHH
- El trabajo puede no ser remunerado
- El trabajo productivo está ligado al área de los servicios
- Trabajo legal se identifica con trabajo en "negro"
- La Obra Social es optativa dentro del trabajo en "blanco"

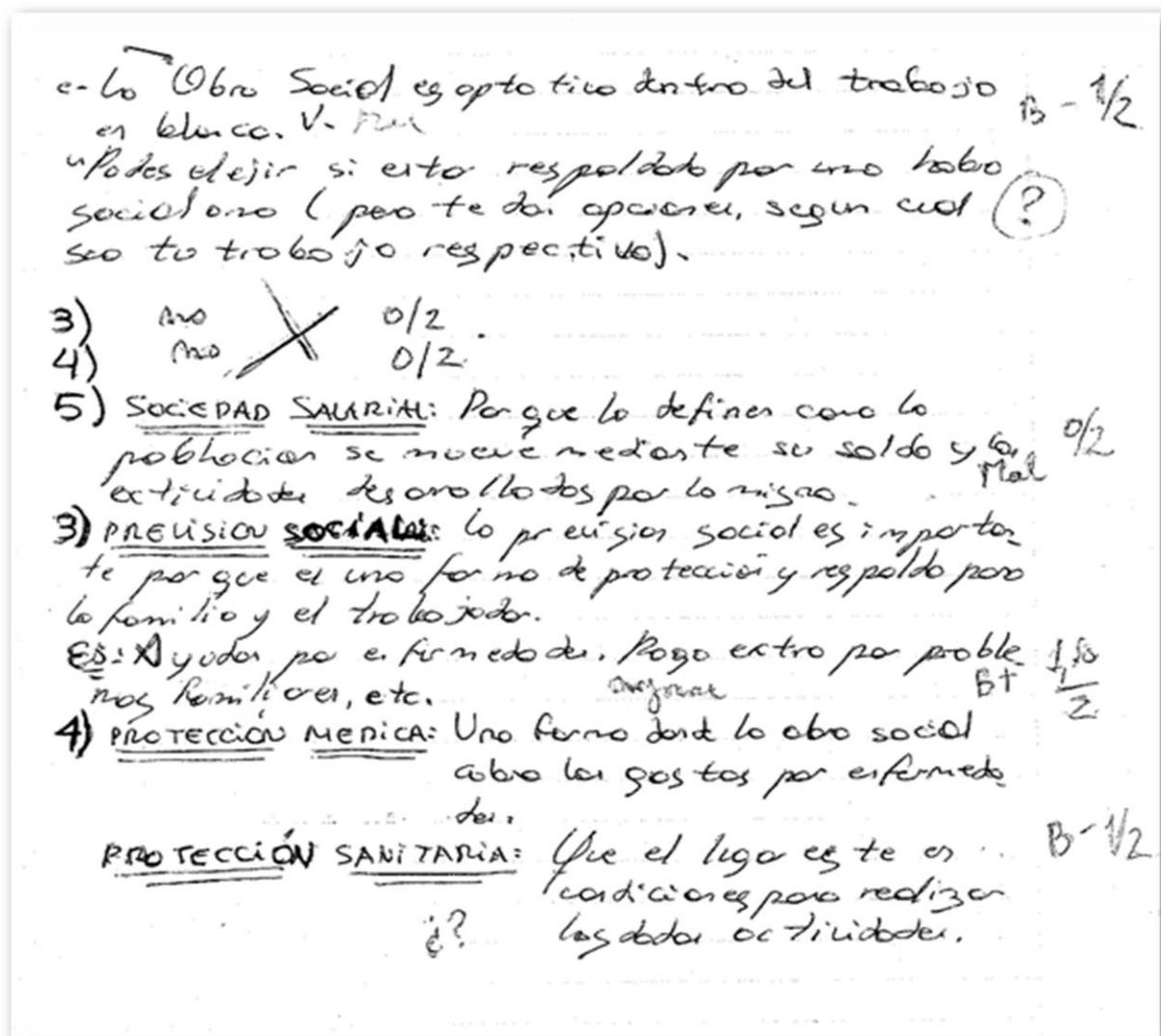
3) ¿Por qué es importante la previsión social para el trabajador y su familia?

4) Explique al menos dos de las formas de protección social del trabajo

5) ¿Por qué algunos autores hablan de la crisis de la "sociedad salarial"?

o servicio, y las capacidades que tiene el trabajador (para ser FUERZA DE TRABAJO) para desarrollar la tarea asignada.

02) a- Es verdadero. Porque el trabajo es un derecho.
b- El trabajo puede no ser remunerado. No, porque por ejercer un bien se necesita un pago. Si lo plantean como remunerado, sería un trabajo ilegal. ✓
c- El trabajo productivo está ligado a los servicios. Si porque se define como el cuidado doméstico y familiar o bien por ello pero sin sueldo fijo o por cuidado personal - mal
d- El trabajo legal se identifica con trabajo negro. Falso. Es ilegal. Porque no lo cubre ninguna organización. En cambio son fijos que trabajan sin sueldo fijo y sin respaldo contractual. ✓



Fuente: tarea evaluativa de la Escuela de Cerámica.

Se observa en las actividades de evaluación, de las Figuras 1, 2 y 3 anteriormente presentadas, que las teorías tradicionales del aprendizaje y la enseñanza apelan al carácter descontextualizado de ciertos conocimientos y formas de transmisión del conocimiento, mientras que en una teoría de la actividad situada o en contexto, la actividad de aprendizaje descontextualizada constituye un contrasentido (Lave, 1996), por ello, las actividades de evaluación también.

5.1.4.7. La modalidad de evaluación valorada por el profesor.

Los docentes de la **Escuela Artística** dicen valorar **el trabajo en grupo** que se lleva a cabo en clases y **las actividades de evaluación que combinan la creatividad y el desarrollo de un concepto** *“ya sea con el collage o con el cartel, la he valorado mucho, le tomé cariño”*, sostienen que **poder implementar estas actividades les produce cierto bienestar personal y contribuye al buen clima del aula. Al parecer correrse del lugar de control que tiene la evaluación, es un aprendizaje gratificante y placentero tanto para el docente como para el alumno.** Al mismo tiempo, mencionan que se encuentran en una disyuntiva o dilema de tener que aplicar o no una modalidad del registro escrito o registro documental, ya que, por un lado, seguir con esta modalidad les asegura una instancia objetiva frente a la amenaza de cuestionamientos o reclamos de su hacer docente, ante los padres de los alumnos y de la institución educativa y, por otro lado, cumplen formalmente con el requisito administrativo del examen que exige la escuela. Estos docentes se dan cuenta que sus alumnos tienen otros intereses, reconocen que sus alumnos les gusta el trabajo en clase y les desagradan las pruebas escritas y las tareas que deben realizar en sus casas. Además, mencionan que los alumnos se corrieron de lo que pasaba en sus propias generaciones, es decir **antes estaban los alumnos de la tarea y hoy están los alumnos que no hacen la tarea.** Esta situación hace que los docentes opten por realizar las tareas en clase porque reconocen que hoy los alumnos *“no tienen quien los ayude, no tienen tiempo, no les interesa”*. También, **reconocen la importancia del deseo y del entusiasmo en el proceso de aprender, remarcan que sin deseo y entusiasmo no hay profesión docente y no hay alumno.** Al mismo tiempo, remarcan una especie de resignación o conformismo frente al conocimiento del alumno, si en su lugar se ha logrado el gusto por la materia que enseñan, en sus palabras *“No sé si me pueden ubicar las campañas de Napoleón, pero si lograste que les guste la historia eso está bueno”*.

5.1.4.8. El sentido de las notas.

Los docentes del **Bachiller de la Escuela Artística** mencionan que **el sentido de la**

nota es si hubo o no aprendizaje y expresan que les interesa conocer el uso de rúbricas para evaluar a sus alumnos. Reconocen la limitación de una nota numérica y por ello combinan la nota numérica, la conceptual y, si el tiempo se los permite, elaboran un informe en el cuaderno porque consideran que este tipo de señalamientos marca más al alumno. También, otros docentes reconocen que existe la escala numérica con un sentido punitivo y deciden no evaluar con un uno porque estarían dejando al alumno fuera de carrera, en sus palabras: *“tampoco puede ser punitiva la nota: si te portás mal tenés un 1, si participa de la toma de la escuela tiene un 1 o no le apruebo el examen, los docentes toman la escala numérica como forma de coerción”*. Por otra parte, consideran que deben **involucrar a los padres como una forma de disminuir el sentido punitivo de la nota en la escuela y como una forma de movilizar diferentes actores de la comunidad educativa**, *“el padre tiene que saber qué es lo que hace el hijo en la escuela, tiene que tener un control”* y para eso está el cuaderno de comunicaciones. Finalmente, que tienen en cuenta la nota porque hacen un seguimiento, pero para evaluar a sus alumnos, también toman en cuenta *“el compromiso, participación y también las preguntas que puedan hacerse sobre historia, los interrogantes que se abran a partir de temas de historia”*, remarcan algún tipo de desfase entre el docente que tiene una expectativa y el alumno que tiene otra y *“desde algún lugar no llega a haber encuentro”*.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** expresan que, para evaluar a un alumno, **se centran en los aspectos puramente técnicos que se emplearon para elaborar una pieza de cerámica**, es decir si la pieza reúne determinadas características y pasos técnicos, que tienen que hacerse de acuerdo a los estados de la arcilla, y que han sido enseñados. Afirman que: *“Hay muchas cosas técnicas que evaluar, aparte de lo subjetivo, porque si el trabajo está bien hecho técnicamente y cumplió, el alumno ya está aprobado”*. A la hora de evaluar, al parecer **resignan los aspectos subjetivos en aras de lograr los tan buscados aspectos objetivos**. Es posible que los docentes no sepan o no tengan herramientas acerca de cómo abordar, en una instancia escolar de evaluación, la subjetividad. Los docentes expresan que intentan que el gusto personal no interfiera en el trabajo del alumno, pero se quejan por el *“gusto”* de algunos de sus

alumnos, *“tengo una chica en decoración que el motivo que eligió para hacer un mural me parece espantoso, en el sentido de que es una cosa que no dice nada y es un mural”*.

5.1.4.9. La comunicación de la evaluación a los alumnos.

Los docentes de la **Escuela Artística** expresan en sus relatos que realizan devoluciones tanto individuales como grupales. Las devoluciones individuales son por escrito, lo primero que marcan son las faltas de ortografía sobre todo en los primeros años de la secundaria, ya que *“el primer año es un caos hay que transformarlos de chicos de primaria a estudiantes de secundaria. Claro nosotros no tenemos ni idea de eso, solamente teníamos miedo”*. Además, realizan devoluciones por escrito a los padres indicando lo que se debería mejorar o poner énfasis para la próxima evaluación, sobre todo en los primeros años de la secundaria donde se comienza, en el caso de historia, por historia antigua y a los alumnos les resulta muy complejo por el nivel de abstracción que requiere este conocimiento. En el caso de las devoluciones generales en la Escuela Artística, los docentes acentúan en los aspectos que les costó a todos, ya que *“Trabajamos sobre el error, no como instrumento de castigo si no como instrumento de aprendizaje”*. También, hacen explícito a sus alumnos que algo falló cuando enseñaron el tema, asumiendo que la responsabilidad siempre es del adulto, en el sentido de que *“un docente no es infalible y se puede equivocar”*. Expresan adoptar un posicionamiento que busca el equilibrio entre *“el profesor positivista y autoritario es un aspecto, pero el amigo de los chicos que hace demagogia y es tan perjudicial como el otro”*.

5.1.4.10. La comunicación de la evaluación a los padres.

Los docentes de la **Escuela Artística** expresan que, en general, no comunican a los padres los resultados de las evaluaciones, antes prefieren hablarlo con el alumno o por escrito usando el cuaderno de comunicaciones, pero luego dicen no revisar si las familias se notificaron y no saben si la preceptora los revisa. También, reconocen que la



comunicación de la evaluación a las familias funciona como *“moneda de negociación de algún fin de semana, si pueden salir o no pueden salir”*.

5.1.4.11. La evaluación informal en el aula.

Los docentes de la **Escuela Artística** dicen que les preocupa la construcción de ciudadanía en sus alumnos, que sean ciudadanos responsables, que puedan “argumentar sólidamente y ordenadamente”, por lo general, realizan argumentaciones muy interesantes, pero *“no se escuchan. No sé no lo explícito, pero lo tengo en cuenta”*. Otros docentes dicen no tener en cuenta en la evaluación aspectos vinculados con la puntualidad, la asistencia, aunque son aspectos que se deben aprender por lo tanto prefieren hablarlo con el alumno más que asignarle una nota. En cuanto a la participación de los alumnos en clase, si bien es un componente importante expresan tener en cuenta las diferencias entre los alumnos, por ejemplo, entre tímidos y extrovertidos, poniendo en juego otras estrategias y otras lecturas complementarias de la complejidad del aula, *“los cursos son heterogéneos, hay chicos con distintos saberes y distintos contextos. No hay un uniescolar, antes la secundaria era para un sector de la clase media que iba a ser profesional, ahora la escuela es obligatoria y van a venir todos los chicos de los sectores más vulnerables, entonces ahí está el oficio”*

5.1.5. Las identificaciones respecto de la evaluación.

5.1.5.1. Los valores y las actitudes aprendidos por los alumnos.

Los docentes de la **Escuela Artística** remarcan en sus discursos la diferencia entre lo que se debería aprender de la evaluación y lo que se aprende o se promueve en el actual formato escolar del secundario. Los docentes del **Bachiller** de esta escuela parafrasean a algunos pedagogos argentinos, como una sentencia con cierto conformismo y pocas fuerzas, **la escuela secundaria solo sirve para especular y los alumnos aprenden en ella a especular**. Este docente expresa su deseo acerca de que la escuela promueva valores y actitudes relacionadas con el aprendizaje, el conocimiento y toma algunas

decisiones para correrse de la centralidad de la nota de una evaluación, pero dice reconocer que *“es muy complejo llegar a esto por la estructura misma de la secundaria. Yo creo que estamos, está feo que lo diga, condenados por la nota, por ciertas rutinas, por una dinámica del trimestre, especulo si no me saque 6 y en el otro me saco 7 y compenso, esos valores que no queremos se filtran, por el formato escolar.”* En la misma línea de reflexión, otros docentes también parafrasean estas máximas sobre la especulación en la escuela secundaria y afirman *“no sé si saben algo de historia, pero algo que no me gusta es la deshonestidad, entonces yo prefiero que me digan mirá no estudié, pero que no se copien”*. Estos docentes, tal vez, toman decisiones que no transforman la evaluación en el aula sino más bien siguen abonando el circuito o buscan atajos en solitario para obtener otros resultados o bajan los brazos ante la realidad que los vence.

La evaluación es para aprender, no es un apéndice del proceso de enseñanza y aprendizaje, no es algo que descalabro según nos convenga. La evaluación debe ir acompañada en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el mejor de los casos, pero más aún si asumimos que la educación, y en ella la evaluación, están al servicio de la humanización y de la emancipación del sujeto estudiante. Los docentes de la **Tecnicatura** de esta escuela mencionan que todo depende de la *“disposición personal”* de cada uno para pensar las cosas que le pasan en la vida, puesto que *“la nota también llama a la reflexión de la persona que hace las cosas con cierta conciencia, no del chico que viene a pasar el rato, también el equivocarse nos enseña más todavía que el hacer las cosas acertadas.”* Es decir, es el alumno, que, por una disposición personal, puede reflexionar sobre la nota de una evaluación y aprender de sus errores.

5.1.5.2. Los significados de la evaluación.

Los docentes de la **Escuela Artística** expresan que **la evaluación es para aprobar y pasar de año, mencionan que desde la perspectiva del alumno “jamás para aprender”**. Aunque se reconoce esta concepción tradicional de la evaluación, no deja de llamar la atención lo categórico de la expresión. Otros de estos docentes, vincula el

significado de la evaluación con su propia biografía escolar, señalan que para ellos era “*el máximo terror*” y asumen el resabio de cierto “*trauma*”. Por esta razón, en sus palabras expresan que tratan de “*desdramatizarla*” y la consideran una fase más del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Entonces, cuando comparan sus biografías escolares con la actualidad, por un lado, la consideran una instancia más “*de trabajo donde ponemos en curso lo que estuvimos viendo en un periodo dado*” y, por otro lado, “*es la instancia donde ser honesto, no copiarse, se ponen en juego cotidianamente esos valores, por ahí no sé por qué sigue siendo una instancia especial y altamente significativa para los alumnos, se ve que se pone mucho más en juego.*” Se puede decir, casi con certeza, que se pone mucho más en juego no solo para el alumno sino también para el docente, **reflexionar sobre este tema en profundidad sitúa lo esencial: creer en la “educabilidad del Otro”**. Como nos dice Meirieu Philippe (2012): Asumo la sospecha. En el caso que nos ocupa, creo incluso que es saludable. Nos recuerda que los educadores son seres de carne y hueso, seres con un pasado, una historia en la que enraízan su proyecto profesional. Nos recuerda también que la ética no es algo que exista de entrada, que no se da con los diplomas, que es una exigencia difícil que nunca se conquista de manera definitiva. La asumo, finalmente, porque no estoy seguro de que esta locura, de la que se nos juzga, no nos sea estrictamente necesaria.

5.1.5.3. Las asociaciones de los docentes acerca de la evaluación.

Los docentes del **Bachiller de la Escuela Artística** reflexionan sobre la evaluación, y **la vinculan con dificultades de la formación docente** de la siguiente manera: “*En realidad, en la formación docente nosotros no tenemos un fuerte acento en la evaluación y creo que es un déficit de formación en nivel medio, en particular, y de los otros también, pero principalmente en nivel medio. Me parece que es un tema a atender, que tendrían que haber capacitaciones obligatorias para los colegas*”.

Otro docente de la misma escuela asocia la palabra con las **dificultades que provocan las diferentes acepciones y sentidos de la evaluación**. Opina que **habría que llamar**

de otra manera a la evaluación *“porque examen es de examinar, te examinan, alguien te mira, vos sos un objeto. Evaluar, evaluación, un poco mejor que examinar, pero la evaluación no sé por qué siempre me rememora a calidad, como un lenguaje de objetos, también porque el examen te examina como paciente y la evaluación lo ligo siempre con calidad, la mercancía. Y también hay un sentido común del término, la evaluación es la prueba y se acabó”*. Luego reflexiona que se evalúan cosas como la mercancía y se refiere a la evaluación como calidad educativa, excelencia, palabras tomadas del lenguaje empresarial y de la reforma de los noventa. Al mismo tiempo, vincula la palabra con dificultades que atravesó en su propia historia escolar: *“A mí la evaluación me paralizaba, pero como todos los pibes rendía los exámenes. Ahí está el problema, se puede aprobar sin saber. Está lleno de chicos que aprueban sin saber, estudiando de memoria”*. Menciona que estudiaba de memoria, por eso la escuela era *“un suplicio porque no le encontraba sentido a nada”*, el relato de sus experiencias en las diferentes materias parece repetirse continuamente en las escuelas que conformaron esta investigación, ***“llegué a pensar que el estudio no es para mí. Con ese modelo de profesor y ese modelo de examen, ese modelo escolar, yo creo que decidí ser docente para cambiar eso”***. Sin dudas, este docente hace tiempo que decidió asumir y superar su historia escolar, ya que su experiencia escolar le ha demostrado la naturaleza misma del proyecto educativo y el sentido mismo de la evaluación en el aula.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** expresan que asocian la palabra evaluación con *“aprobación”* y, en tono de queja, dicen que también **tendrían que evaluar la cantidad de días o de tiempo que ciertos alumnos no hacen nada en la escuela**, es decir *“hay algunos chicos que tienen mucha facilidad para hacer las cosas, tardan muy poco tiempo en completar la consigna y es más el tiempo que charlan, que divagan, que el que emplean realmente para hacer algo constructivo”*. Sin embargo, a esos alumnos no pueden asignarles más trabajo porque no cuentan con un *“docente ayudante”* que se ocupe del seguimiento del trabajo de estos alumnos. Entonces optan por *“dosificar las actividades”*, aunque esto signifique que el alumno pase gran cantidad de tiempo *“sin hacer nada”*, estos docentes **vinculan la evaluación con las dificultades que tienen que sobrellevar en el aula cotidianamente, es decir**



con la organización del trabajo en el aula.

5.1.5.4. Una representación de objeto de estudio por los docentes.

Entre los docentes del **Bachiller**, uno de ellos, elige *“Una hoja, -saquen una hoja- porque es la representación clásica, histórica de una evaluación, esas palabras son las que te agarra un nudo en el estómago.”* Este docente reconoce una representación clásica e histórica de la evaluación que, al mismo tiempo, es la que afecta al sujeto, marcando hasta corporalmente a la persona. También, otro de los docentes piensa en *“Una pelota porque va y viene, tratamos de que vaya y venga”*, si bien nos dice poco acerca de las características y condiciones de este objeto, los sentidos y escenarios que podemos atribuirle son varios, pero se permite dudar y alertar que no siempre hay una respuesta, un aprendizaje del alumno en el juego de la evaluación.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** eligen objetos que representan una mirada de la evaluación tradicional con algunos matices, como, por ejemplo: la tradicional concepción de la evaluación que representa *“una regla”* porque sirve para medir y tiene la numeración.

5.1.5.5. La imagen de sí mismo del alumno en la voz del docente.

Por un lado, los docentes del **Bachiller** dicen que los alumnos construyen una imagen de sí mismo a partir de la *“especulación”* y, por otro lado, a partir del *“aprendizaje”* de lo que producen y evalúan en el aula. Sostienen que es más fácil especular a que se construya aprendizaje, *“la especulación está instalada, es muy difícil desterrarla porque no es ajena al resto de las asignaturas en la escuela y a la escolarización, en general, porque aprenden fuertemente a especular”*. Dicen, sumado a esto, que ellos no están solos, los alumnos tienen otros docentes, otra dinámica y otra *“impronta escolar que viene de lejos”*, ya están acostumbrados a especular porque es más sencillo especular que aprender. Si bien, en el aula producen y eso es evaluado por el docente, observan que a los alumnos les cuesta desempeñarse en una prueba o examen. Además,

señalan que **la elaboración de una pieza en cerámica en la Escuela Artística debería evaluar también aspectos técnicos, “corriéndote de la subjetividad de que la pieza puede ser bella o no bella etc., tenés que tener tales elementos técnicos, usar tal cosa, tal esmalte etc., este trabajo uno lo puede cuantificar objetivamente y eso construye una identidad y también da un sentimiento de justicia.”** Otro docente de esta escuela opina que, en la práctica pedagógica, en ella la evaluación, constantemente se refleja lo que sos, los valores, las posiciones, tanto del docente como del alumno. Relata una experiencia de aula donde en una prueba un cincuenta por ciento de los alumnos aprobó y el otro cincuenta por ciento no. Al mismo tiempo, el cincuenta por ciento que aprobó es el mismo grupo que entregó los trabajos prácticos y se destacó trabajando, entonces el docente remarca que las evaluaciones reflejan algunas cosas de los alumnos: *“el que estudia y el que no estudia”*. También menciona que si bien aquí se **estaría reflejando una imagen, una radiografía, una foto de los alumnos, un perfil del alumnado donde están los vagos, los que estudian y los que no estudian nada, reconocen que este proceso a veces es dinámico porque te pueden sorprender, no simplemente con la aprobación de una prueba sino con una reflexión interesante sobre algún tema relevante y esto es valioso en sí mismo,** según su opinión: *“estamos por el buen camino”*, aunque no sea una práctica generalizada y es inexorable que los alumnos comparen esto con otros docentes, por lo menos esto puede contribuir a reflexionar, por ejemplo en matemática que les cuesta tanto, dice el docente.

Los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** expresan que los alumnos **elaboran identificaciones de buen alumno cuando sienten orgullo por sus notas y su desempeño,** y han podido construir esa imagen de buen alumno porque *“las cosas se maman en la casa, se aprenden de chicos, se enseñan de chicos en cada casa”*, ya que los padres que son comprometidos y responsables con su trabajo, transmiten a sus hijos *“ese ejemplo y lo van desarrollando como un modelo de vida”*. En cambio, sostienen los docentes: *“El chico que ve que los padres son vagos, dice: ¿y para qué voy a trabajar en la escuela?”*.

Se solicitó a estos docentes de la **Escuela Artística,** que arriesguen un título para el



final de nuestro encuentro, que relacionen la palabra “*evaluación*” con lo conversado en la entrevista. Es un juego interesante, cuyas respuestas revelan imágenes y sentidos de la evaluación. Por ejemplo, los docentes del **Bachiller** de esta escuela respondieron títulos más teóricos, por decirlo de alguna manera, más académicos, como “*La evaluación como un instrumento esencial de la enseñanza.*” y “*Evaluación ¿para qué?*”, siendo este último un interrogante capaz de generar hipótesis para repensar la práctica evaluativa, que se lleva a cabo en la escuela secundaria. En cambio, los docentes de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** variaron sus títulos entre aspectos que tenían que ver con sus sentimientos, por ejemplo: “*Espiar por una ventanita mi clase*”. Esta clase era desestructurada, los alumnos estaban alrededor de una mesa al lado de otras mesas que eran otros cursos, era un aula atípica, no tenía el diseño tradicional. Los alumnos estaban concentrados en la pieza de cerámica que estaban haciendo. Era un lugar abierto, alejados de las aulas tradicionales y el docente también estaba sentado también alrededor de la mesa, en un plano de igualdad. Si bien es interesante pensar la evaluación en un contexto diferente de organización del aula, en este caso, en los hechos, las prácticas de evaluación reproducían las prácticas tradicionales.

5.2. La Escuela Técnica en Retiro.

5.2.1. Los momentos identitarios relevantes de la trayectoria profesional.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** recuerdan a aquellos docentes que **les enseñaron a razonar**. Uno de ellos menciona experiencias que lo marcaron como docente, por un lado, su padre que también fue docente de la escuela, donde él cursó la secundaria y, actualmente, es docente, recuerda lo siguiente: “*era muy exigente conmigo, me exigía más a mí que a los propios alumnos de esta escuela*”. Por otro lado, recuerda a docentes de la secundaria que le enseñaron a razonar como el aprendizaje más importante de la escuela y que intenta transmitirles a sus alumnos: “*que aprendan a razonar*”.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** relatan diversas experiencias escolares que posibilitaron aprendizajes y modelos para el propio oficio docente. Uno de ellos menciona que **donde más aprendió a ser docente es de su experiencia en la universidad**, si bien, algunos, eran docentes a los que *“odiaba, pero aprendía”*, ya que tomaban exámenes de 15 horas y cuando los aprobaban les *“ponía un mal con un más”*, afirma que esto los *“agotaba”* y *“desgastaba”*. También rescata experiencias de docentes que eran muy didácticos y explicaban muy bien, recuerda a un docente en la universidad que era sacerdote y había estudiado ingeniería, *“era un genio, solamente venía con una tiza y desarrollaba todo con eso, explicaba muy bien, era muy práctico y macanudo como persona”*. Otro docente de la especialidad expresa que ha tratado de aprender *“de todos un poco”*, tantos de aquellos profesores que tuvo en la secundaria como en la facultad y los actuales colegas en la escuela.

Gusto y frustración por el oficio docente.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica**, especialmente, **valoran de la docencia el contacto con los adolescentes-estudiantes** *“porque todos los días descubro cosas nuevas”*, aparece también la posibilidad de aprender del docente de sus alumnos. Por el contrario, sienten frustración por *“el que no estudia”*, pero dicen entender los síntomas de una adolescencia que es totalmente diferente a la que ellos vivieron.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** dicen que lo que más **les gusta de la docencia es enseñar y explicar**. Relatan que tomaron diferentes caminos profesionales hasta darse cuenta que les gustaba enseñar. Otro docente de la especialidad menciona que le gusta principalmente que el alumno aprenda, en sus palabras: *“No me conformo con que el chico no aprenda, trato de buscarle la vuelta y encontrarle cuál es el punto para que estudie.”* Estos docentes expresan que sienten frustración con *“la currícula que se acaba de aprobar en la Ciudad”* de la modalidad de la escuela técnica, porque consideran que no han tenido una participación real, siendo ellos los que pueden aportar un conocimiento basado en la experiencia docente

desde el aula. Tienen formada una opinión acerca de cómo se definen estos temas, piensan que las recientes definiciones se encuentran alejadas de las necesidades de los docentes y de los alumnos, *“siempre digo que arriba de todo están ellos, sea intendente, sea presidenta, abajo estamos nosotros y en el medio hay una nube de gente inútil, que en la mayoría de los casos no le pasan información a los de arriba”*. Consideran que el mayor problema es la falta de participación de los docentes, no encuentran representados sus intereses y no son escuchados en las decisiones que se toman.

La Trayectoria académica y laboral del docente.

Un docente del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** relata que su recorrido comienza cuando se recibe del secundario de esta escuela, donde su padre fue docente durante muchos años y un aula lleva su nombre. Menciona que tiene *“puesta la camiseta de acá”* y que antes, a diferencia de ahora, era otro el nivel de población. Este docente estudió en la UTN, lo que le permitió ingresar como docente en esta escuela. Antes se encontraba manejando un taxi y relata lo siguiente: *“mi señora me decía: ¿por qué no te ponés a dar clases? tenés desenvolvimiento. Creo que es una de las cosas más importante que hice en mi vida, estaba marcado el destino.”* Actualmente se encuentra haciendo el profesorado en la UBA.

Los docentes entrevistados de la **Especialidad de la Escuela Técnica** llegaron a dar clase luego de haber seguido carreras como ingeniería o tecnicaturas. Por ejemplo, han tomado la decisión de lo siguiente: *“voy a apuntar más al profesorado, ahora último hice dos profesorados técnicos en la U.T.N, uno en disciplinas industriales y uno en docencia superior.”* Otro docente de la especialidad comenzó su recorrido por el profesorado en educación física y la carrera en técnico superior y hace varios años que es docente de esta escuela secundaria.

Los primeros instrumentos de evaluación.



Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** expresan que **los primeros instrumentos de evaluación surgieron “haciendo simulacros”**. Lograban conformar estos simulacros o ensayos de instrumentos a partir de los temas que daban en clase y de los trabajos prácticos.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** relatan que **los primeros instrumentos de evaluación los hicieron copiando un poco de los que habían tenido en la facultad, como estudiantes de ingeniería, asumiendo que tenían que adaptarlos al nivel secundario**. Un docente explica, a través de un ejemplo, cómo adapta un contenido que luego será evaluado, también con un instrumento adaptado: *“ellos ven Teoría de Circuitos y lo ven como Transformada de Laplace, en la facultad yo lo vi después de haber dado Análisis 1, 2 y 3. Pero esto le das acá en el secundario y, obviamente, ellos no tienen Análisis 1, 2 y 3. Entonces ¿cómo le podés dar Transformada de Laplace?, yo se los bajo al secundario, pero la mayoría de los docentes lo baja directamente.”* Otro docente de la especialidad menciona que, desde que se inició como docente hasta ahora, lo primero que hace en un curso es tomar “una primera prueba” y analiza lo que a él le sirve para el grupo de alumnos porque en sus palabras: *“tengo que ir mutando día a día y ver qué acciones caminan, si veo que una acción, una mecánica no funciona trato de emplear otra y otra en el primer trimestre hasta que logro encontrar el punto donde ellos agarran el incentivo, ahí arranco y sigo hasta que termino”*.

Aprender a evaluar.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** expresan que **aprendieron a evaluar a partir de la propia “experiencia”**, aunque uno de ellos menciona que *“igualmente yo sigo con prueba y error con los grupos”*.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** expresan que **aprendieron a evaluar a partir de la experiencia que tienen como docentes de muchos años**. Uno de los docentes menciona que **aprendió en la carrera de formación docente solo**

algunas variantes de la evaluación que no identificaba, pero que puede utilizar con sus alumnos, aunque aclara que pensó que la carrera docente no le aportaría nada nuevo y comenzó solo por el puntaje, dice: *“me gustó y si pudiera profesionalizarme más lo haría”*. Otro docente de la especialidad afirma que aprendió a evaluar a partir de la práctica en el aula y, además, las modalidades que implementa se relacionan con aspectos de su personalidad, en sus palabras: *“de cómo soy yo”*. Reconoce que en la formación docente aprendió herramientas generales de trabajo, es decir tuvo *“la posibilidad de ver una visión general de todas las cosas”*.

Tal como mencionan en sus relatos, más allá de no tener o no conocer las herramientas necesarias, como producto de una cuestión técnica sin más, los docentes no han tenido en sus trayectorias una práctica reflexiva en torno a la evaluación de los estudiantes. Sin embargo, sus **dicires** acerca de la evaluación guardan una lógica impecable con las formas de enseñanza tradicional. Esta lógica es intuitiva y obedece a sus propias experiencias como antiguos alumnos y actuales docentes de la escuela secundaria. Es que a través del ensayo y error han podido, en el mejor de los casos, elaborar algunas formas de evaluar donde logran sentirse más o menos cómodos en la puesta en práctica de un oficio docente.

5.2.2. Las experiencias identitarias relevantes que marcan a los alumnos.

Tanto los docentes del Ciclo Básico de la Escuela Técnica como los docentes de la Especialidad de la Escuela Técnica opinan que la evaluación deja marcas en los alumnos. Uno de los docentes de esta escuela relata, según su experiencia como antiguo estudiante de ingeniería, que es *“muy común en la U.B.A. el desgastar a la gente y cada profesor tiene su forma de desgastar al alumno”*, recuerda que en la materia *“Circuito”* lo hacían, pero afirma que siempre hay una materia que hace esto en cada una de las facultades. Sostiene en sus palabras que el profesor al evaluarlos *“lo que buscaba era algo que quiebre lo común de uno, provocaba el desgaste de uno y después uno pasaba a ser otra persona porque yo cambié totalmente”*.



Las marcas identitarias de evaluación.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** opinan que las **propuestas de evaluación en el aula que marcan y ayudan en la formación de los alumnos son las que se apoyan en la práctica y el razonamiento** y no *“solamente en la teoría, donde los alumnos tengan que estudiar de memoria y repetir como locos”*. También, sostienen que es necesario que los alumnos sepan que ellos tienen *“derechos, pero también tienen obligaciones”*.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** expresan en sus respuestas que hay profesores que se identifican mucho más que otros con poner en práctica *“actitudes de desgaste o de lograr un quiebre en el alumno a través de la evaluación”*. Otro de los docentes de la especialidad considera que **la evaluación deja una marca, siempre y cuando el docente “no detecte el problema que tiene el chico y le sigue tomando evaluaciones de la misma manera”**. Este docente dice que si se reconoce que el alumno tiene un problema y es trabajado en aula, facilitándole las cosas y dándole mayor importancia, **no cree que la evaluación “deje tanto porque el chico lo supera”**.

Utilidad y definición de la evaluación.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** opinan que **sirve para saber si enseñan bien o mal** y se vincula con el grado en que los alumnos sepan el conocimiento, que también *“es una satisfacción para ellos”* y cuando es una frustración para los alumnos, trata de sacarles ese sentimiento mostrando otras *“maneras de hacer la prueba”*. Respecto de cómo definen la evaluación, los docentes del **Ciclo Básico** sostienen que **la evaluación tiene que ver con lo qué sé o no sé, es un número, pero que da información acerca de lo que pasa con el alumno**. Un docente expresa que si el alumno trabaja en su casa tiene una buena evaluación, de lo contrario no, entonces, dice: *“para mí la evaluación es la dedicación que le pone el alumno fuera del ámbito escolar”*.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** consideran que **la evaluación es útil y es indispensable para saber si adquirieron los conocimientos que el docente les da**. Otro docente de la especialidad dice que la evaluación sirve para *“ver si sabe o no sabe”* el alumno. Sin embargo, **lamenta el tiempo que tiene de un trimestre para definir la nota del alumno**, considera que los ritmos de aprendizaje son diferentes, por lo tanto, este docente comenta que *“hasta que finalice el trimestre estoy esperando que el chico me responda, mi función es que el chico aprenda, no me importa si lo aprende en el 1ro., 2do. o en el 3er. trimestre o en algún momento del año.”* Los docentes de la **Especialidad** definen la evaluación como algo necesario e indispensable y opinan que *“no hay nada que si realmente estas enseñando, lo podés saltar o dejar de evaluar”*, agregan que es como se *“entiende ahora, evaluando en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje”*. Otro docente de la especialidad considera que **la evaluación es una calificación que hay que seguir, “una normativa de trabajo”**.

Las consecuencias de evaluación.

Los docentes del Ciclo **Básico de la Escuela Técnica** sostienen que la evaluación tiene consecuencias formativas si se toma con responsabilidad y con dedicación la tarea que les propone el profesor.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** relatan que en esta escuela cuando un alumno se lleva una materia puede cambiar de curso y hasta puede dejar la carrera, con solo una materia. También, señalan que en la escuela secundaria las consecuencias van más por el lado del reto o el castigo de los padres y se agrava en el último año porque no pueden ingresar a la universidad. En cambio, un docente menciona que, en la universidad, si a un alumno le va mal siente una frustración muy grande, por todo el esfuerzo que requiere estudiar en ese nivel. Otro docente de la especialidad señala que **en las escuelas técnicas la evaluación tiene que estar muy definida y con límites claros porque los alumnos tienen una gran responsabilidad cuando se trata de certificar una obra, ya que hay riesgo de vida si cometen un**

error. Entonces para no tener este tipo de consecuencias, **la evaluación tiene que exigir un conocimiento básico que el alumno tiene que cumplir y ellos como docentes “no pueden claudicar en ese límite, pero es un límite donde todos llegan, todos lo entienden.”**

5.2.3. Los momentos identitarios relevantes de evaluación en la clase.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** entrevistados mencionan que **las instancias o momentos de evaluación en el aula transcurren siempre con “susurros constantes, con muchas preguntas y quieren que les resuelvas el examen y no quieren analizarlo o no quieren pensar.”**

De los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** entrevistados, uno de ellos relata una instancia de evaluación que practica en los recurrentes recuperatorios de las pruebas. Luego de la evaluación, expresa el docente, están los alumnos que aprobaron y los que reprobaron, entonces el recuperatorio se lleva a cabo de la siguiente manera: primero separa a los alumnos en dos grupos *“la gente que está aprobada la coloco de un costado y la que no está aprobada en otro”*. Luego, *“los que aprobaron se encargan de preparar preguntas y los chicos que reprobaron tienen que pasar al frente de a tres para contestar esas preguntas.”* Este docente remarca que él *“determina qué alumno le pregunta a qué alumno y va salteando las respuestas”*. En esta instancia vuelve a evaluar a todo el grupo, tanto a los aprobados, con el nivel de preguntas que formulan, como a los que reprobaron, con el nivel de las respuestas. De esta manera, menciona que cambia un tipo de recuperatorio monótono donde el alumno pasa el pizarrón, por otro donde **todos repasan para “la subsiguiente prueba”**. También expresa que otra instancia de evaluación en el aula es a partir de presentaciones con **un Power Point, donde el alumno explica lo que preparó. Considera que es otro tipo de evaluación, “otra mecánica evaluatoria”**.

El desempeño escolar del sujeto estudiante.



Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** opinan que un alumno de desempeño bueno es aquel que tiene *“dedicación”* en lo que hace, el que viene y trae dudas. El alumno de desempeño medio, pero tiene *“dedicación, para mí también pasa a ser bueno”* y el desempeño malo lo tiene *“el que no hace nada.”*

Específicamente, los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** caracterizan a un alumno de desempeño malo como aquel que tiene una mala actitud hacia el aprendizaje y muy mala base de conocimientos de años anteriores. El docente menciona que este tipo de alumno representa un reto porque tiene que *“levantarlo de muy abajo”*. Un alumno de desempeño medio sería aquel que en *“alguno de los dos ítems estaría un poco flojo”* y bueno es aquel que *“tiene los dos ítems bien”*, pero considera que la personalidad del alumno y lo que pueda hacer el docente también contribuye en el desempeño de los alumnos. Este docente expresa que para caracterizar el desempeño de sus alumnos prefiere usar *“una media, en donde el alumno pueda estar por encima o por abajo y tratar de ayudar a levantar.”*

5.2.4. Las formas de evaluar en las diferentes propuestas pedagógicas.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** mencionan que tienen una gran cantidad de población de alumnos con intereses, motivaciones y responsabilidades diferentes, según se encuentren cursando en el turno diurno o nocturno. Al parecer, el alumno que está a la noche sabe lo que busca y el que está en el día todavía no. Otra particularidad señalada para el Ciclo Básico es *“la adolescencia”*, como un problema en sí mismo, *“el alumno es mucho más disperso, el grado de responsabilidad necesaria todavía no la tienen”*. Emerge del discurso que los docentes son más exigentes en las materias que no son de la Especialidad, entienden que este hecho provoca la repitencia y la deserción escolar, es decir alumnos que dejan de asistir a clase y quedan fuera del sistema educativo: *“Una profesora de geografía te manda a 30 pibes a examen, les pone un 1. Entonces, después tenemos a esos pibes que abandonan, generalmente, no llegan”*, *“En todas las escuelas técnicas pasa que no llegan al Ciclo Superior porque el pibe es capaz, un genio en la parte de electrónica, le encanta la especialidad, pero no*

termina porque en geografía o en castellano o en literatura lo bocharon". Los profesores piensan que se debería cambiar la forma de enseñar en el Ciclo Básico, deberían ser más flexibles y no tan exigentes a la hora de evaluar en materias que no son de la especialidad, porque ***"no deja de ser una escuela técnica y el pibe va a ser un técnico"***.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** encuentran diferencias en la forma de evaluar en el Ciclo Básico y en la Especialidad, particularmente, el cambio se da entre el teórico y la práctica. Para ellos en materias teóricas como geografía y electrónica se puede evaluar de igual forma, ***"se da un tema y se toma un examen"***. Sin embargo, en el taller la práctica se evalúa en el hacer, ***"si armó tal cosa o si cumplió con un trabajo práctico"***. Solo un docente considera que la modalidad de evaluación siempre es igual, independientemente de la materia, sea teórica o práctica. Es interesante el discurso de los docentes de la Escuela Técnica, ellos mencionan grandes diferencias entre el Ciclo Básico y el Ciclo Superior o Especialidad. Estas diferencias están vinculadas con una cultura escolar al interior de la escuela misma, que termina creando dos mundos que desestabiliza la continuidad estudiantil. En el Ciclo Superior o Especialidad donde concurren alrededor de 8 o 9 alumnos por Especialidad todo gira en función de la misma. Los docentes piensan que se debería ser más exigentes en la Especialidad y no tanto en el Ciclo Básico. Piensan que están obligados a aportar otra cosa a los alumnos hasta que entiendan, y ***"si no entendió se lo doy otra vez y otra vez y otra vez hasta que lo desgasto por cansancio, entonces después si no aprobaron o no lo saben, listo no lo aprobaron"***. Consideran que en Ciclo Superior los estudiantes tienen la obligación de ***"administrarse"*** por su propia cuenta, a diferencia del Ciclo Básico donde el docente tiene que ***"seguir al chico"*** para que cumpla los objetivos.

Uno de los docentes de la Especialidad percibe que la diferencia en la forma de evaluar reside en que **en el Ciclo Básico los alumnos son *"un número para algunos docentes"* y, en cambio, para el Ciclo Superior los alumnos *"son personas"***. Este tipo de debate se da en la medida en que no se evalúa solamente el trabajo sino también a una persona, al que no hay que humillar ni encerrar en una espiral de fracasos. Este docente

comprende que la evaluación está vinculada a la naturaleza de la relación mantenida con los alumnos. No se trata de una elección instrumental sino del sentimiento de que la relación escolar ya no se da de por sí como una simple relación de aprendizaje. **Los alumnos no podrían entrar en el aprendizaje sino a través de una relación afectiva que los vincula a cada docente** (Dubet, 1997).

5.2.4.1. La explicitación y la negociación de criterios de evaluación.

En cambio, los docentes de la **Escuela Técnica** dicen explicitar siempre los criterios de evaluación y, particularmente, *“cuando empieza la materia”*. Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** entienden la negociación de criterios de evaluación como una especie de *“trueque”* que siempre realizan los alumnos, *“siempre negocian, es el trueque”* y no como una instancia participativa de intercambio para aclarar, compartir, modificar y socializar los procesos de evaluación. En el discurso de los docentes de la **Especialidad**, se da una evaluación al servicio de la forma más que de la formación, el docente establece una especie de jerarquía y de premios o incentivos de acuerdo a sus propios criterios, *“les tomo un examen y tenés todo bien es 10, si tenés que dar recuperatorio más de 8 no voy a poner en el recuperatorio y si das otro recuperatorio más de 6 no te voy a poner, por más que tengas todo bien”*. Otros docentes interpretan la negociación como una forma de ceder ante el alumno y, en caso de ceder, siempre se les agrega una exigencia más en la evaluación *“me dicen: ¿me puede poner las formulas? bueno, está bien, pero les pongo un problema más”*. También interpretan la negociación como la creación de una *“tercera posición”*, que es el resultado de lo establecido por el docente, las explicaciones del docente y *“las explicaciones lógicas de los alumnos”*.

5.2.4.2. Los criterios de evaluación para calificar.

Los docentes de la **Escuela Técnica** realizan una diferencia tajante entre la nota que obtiene un alumno en una prueba y la nota de concepto (dedicación, carpetas, asistencia a clase) a la hora de calificar a los estudiantes, ubican en un primer plano de

importancia el resultado de las evaluaciones. En el relato, los docentes mezclan los criterios que utilizan para calificar a los alumnos con los criterios que ponen en funcionamiento al servicio de otros fines, por ejemplo, mencionan que califican a partir de *“trabajos extras, hicieron un PowerPoint, fueron libres para elegir el tema, lo dieron en grupo. Así nosotros adelantamos y llegamos al final del programa”*. También, el esfuerzo, la voluntad o las ganas de estudiar de los alumnos funcionan como un plus a la hora de calificarlos *“puedo ponerle un punto extra al que tiene todas las ganas y no así al que es muy inteligente pero no tiene esas ganas de estudiar”*. Al mismo tiempo, anclados en la propia experiencia como antiguos estudiantes, deslizan supuestos que sirven para juzgar a los alumnos *“el que tiene constancia llega y el súper inteligente que es un poco vago no llega”*.

5.2.4.3. La comprensión de lo esperado en la evaluación.

Los docentes de la **Escuela Técnica** sostienen que los alumnos **no comprenden qué se espera de ellos en una evaluación**. En sus relatos, también señalan que no comprenden qué se espera porque no entienden el contexto de las escuelas técnicas y la forma de evaluar en estas escuelas, sostienen que por lo general son alumnos que luego seguirán otras carreras no vinculadas a una especialización técnica *“ya estuvieron fuera de contexto al principio y siguieron porque ya estaban”*.

5.2.4.4. El lugar de la evaluación en el aula.

Los docentes del **Ciclo Básico** de esta escuela acuerdan que la evaluación ocupa un lugar muy importante en el aula, donde el tiempo y la frecuencia que se destina a evaluar a los alumnos es un tema relevante, *“ellos saben que por día casi tienen una nota”*. La importancia del tiempo y la frecuencia de evaluación son parte de las categorías tradicionales de la evaluación, entre otras.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** relatan una especie de naturalización de la evaluación, **al punto de ser los alumnos los que piden ser**

evaluados constantemente para no acumular una cantidad de temas al final del trimestre. Este ritual sin fin de la evaluación no se cuestiona, ni por el docente ni por el alumno, rige la ley de “*dar un tema y evaluar*”, con ciertos atisbos de cuidados o consideraciones hacia los alumnos. Es decir, se busca no cargarlos con demasiados temas al final o dejarlos elegir aspectos marginales como la determinación de la fecha de la prueba, que siempre es antes o después de lo que podría establecer el docente. En palabras de los docentes, a sabiendas del enfoque de evaluación que cristalizan y de cierto desprecio, “*A mí me da lo mismo darlo al final, pero acumulo un montón de temas y después lo tienen que dar todo junto y a ellos se les agota el disco rígido, en cambio así borran el tema y ponen el otro. Estudian en el día para dar ese tema y al otro día chau borrado*”.

5.2.4.5. Las modalidades de evaluación.

Los docentes de la **Escuela Técnica** que mencionan que sus alumnos son evaluados a través de **pruebas escritas, pruebas orales y, particularmente, trabajos prácticos que realizan en sus casas.** Reconocen que la evaluación los moviliza y les provoca ansiedad, al mismo tiempo, piensan que el alumno que no estudió lo pasa peor porque tiene mayores inseguridades que aquel que estudió. También, pueden implementar evaluaciones escritas, pero con el manual y con la hoja de datos en mano para resolver ejercicios, de manera tal que no tengan que memorizar un sin número de ecuaciones. Estas modalidades de evaluación se encuentran dentro de la gramática escolar y, aun reconociendo lo que provoca la evaluación en los sujetos estudiantes, los docentes continúan aplicando los mismos dispositivos de evaluación, pero alternando con mayor cantidad de propuestas más flexibles para realizar en el hogar.

5.2.4.6. Las características de las pruebas.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** expresan que **en las pruebas aplican los mismos ejercicios que fueron trabajados en clases y aun así no obtienen buenos resultados de sus alumnos.** También, pueden solicitar en una prueba la

definición de alguna ley, aunque **no piden que hagan el desarrollo o relacionen o comparen o argumenten porque consideran que los alumnos en el ciclo básico no están preparados para este tipo de razonamiento.**

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica elaboran pruebas de ejercitación, de cuatro o cinco ejercicios**, donde los alumnos tienen que resolver haciendo cálculos o tienen que identificar qué ecuaciones van a usar en un circuito o reconocer los componentes de un circuito y describirlos. Algunas veces, realizan simulaciones en la PC que contrastan con valores reales o comerciales y luego pasan a la práctica o armado del diseño, aunque reconocen que los alumnos se cansan con esta actividad, *“los agoto un poco, pero ven que da lo que hicieron, les gusta que los presionen”*. Si esta metodología no se puede aplicar, los docentes relatan que comienzan a realizar preguntas a los alumnos como las siguientes: *“¿Qué sabés? Y para finalizar, si habló mucho de un solo tema yo soy el que le digo: ¿y de esto qué sabés?”*.

5.2.4.7. La modalidad de evaluación valorada por el profesor.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** dicen valorar más **los trabajos prácticos** donde pueden apreciar la dedicación de los alumnos. Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** no expresan en sus relatos una reflexión acerca de cómo tomar las mejores decisiones respecto de evaluar, en función de los intereses, los gustos y las posibilidades de los alumnos. Se centran en aspectos de su profesión, en sus propios intereses y en una mirada tradicional de la evaluación. Por ejemplo, los docentes mencionan lo siguiente: *“las pruebas escritas me reflejan más, no solo por la prueba sino por cómo lo observo al alumno cuando está dando la prueba”*, en el sentido de mirarlos por si se copian, si se distraen o si estudiaron. En el caso de observar que el alumno no estudió le ofrecen tomarle la prueba al día siguiente porque, en sus palabras, *“no lo quiero hacer desgastar hasta el final”*. También, otros docentes mencionan, con cierto pragmatismo e intuición –o también manipulación–, que **la modalidad de evaluación que usan “es la que funciona”**, si el alumno aprende no importa cuál sea. Como docentes dicen no valorar ninguna modalidad en particular, la

elección o cambio de una depende del profesor en función de los resultados que obtiene con sus alumnos. No obstante, no expresan con claridad las razones por las que eligen una u otra, cambiando constantemente una modalidad de evaluación por otra. **Aparece veladamente una cuestión de hacer “divertida” la evaluación, pero, al mismo tiempo, exigente y ensayan una “mecánica” de la evaluación, un tanto sofisticada y rebuscada como azarosa, en aras de la diversión y la exigencia.**

5.2.4.8. El sentido de las notas.

El sentido de la nota es aprobar. Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** consideran la posibilidad de los “*recuperatorios*” como una forma de mejorar la nota, porque observan que sus alumnos no pueden resolver la prueba por cuestiones afectivas, externas o simplemente porque “*no tuvieron ganas ese día*”.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** priorizan que los alumnos hayan aprendido un determinado tema que consideran relevante en la especialidad, como por ejemplo: “*En la primera prueba de circuito le tomo un repaso de la ley de Ohm que es la Biblia*”. En esta primera prueba no colocan una nota, solo es una simulación, pero el alumno sabe que debe aprobar. Con este hecho pretenden sostener que las notas son de relativa importancia y que para ellos es relevante que los alumnos cuenten con los conocimientos mínimos, tanto para afrontar el pase de año como para ingresar al mundo laboral y que pueda hacer lo básico sin cometer un error grave.

5.2.4.9. La comunicación de la evaluación a los alumnos.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** implementan devoluciones, tanto escritas como orales, y comprenden que sus alumnos busquen una devolución de la tarea realizada, un referente que les diga algo acerca del trabajo realizado “*porque uno se dirige de una manera respetuosa*”.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** prefieren las devoluciones

individuales y escritas, corregidas en la misma prueba del alumno. Algunos docentes dicen que ellos antes de calificar resuelven la prueba completa y todos los años cambian la prueba *“invento otro circuito y la vuelvo hacer”*. Expresan que no les gusta dar las notas en conjunto, en voz alta, porque es algo personal. Sin embargo, si es el profesor el que se equivoca, entonces la devolución es grupal *“Si yo me equivoco en alguna prueba, la devolución tiene que ser grupal porque el error es mío, lo tengo que reconocer”* y si el alumno tiene que recuperar una prueba, entonces es el alumno el que elige la fecha para darla, *“mirá tenés que recuperarme esto, no te pongo una fecha decime vos qué día querés estudiar, qué día te queda mejor, trato de que la responsabilidad del recuperatorio caiga sobre él, para que él tenga el incentivo de decir: voy a estudiar”*. También sostienen que el alumno tiene escrita la corrección en la misma prueba, con un sistema de asignación de puntos para cada ejercicio y luego se suma todo para llegar a la nota, entonces por lo general no preguntan nada *“porque está todo ahí”*. En caso de proponer una evaluación práctica y grupal, se aseguran de obtener una nota individual, más allá del informe grupal que deben entregar los alumnos.

5.2.4.10. La comunicación de la evaluación a los padres.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** manifiestan que usan el cuaderno de comunicaciones para informar las notas desde principio de año, como instrumento de resguardo ante posibles reclamos de los padres al finalizar el año. Estos docentes prefieren hablar con sus colegas o con los tutores del curso para realizar el seguimiento del alumno que tiene problemas, en estos términos *“mirá qué está pasando acá, fijate estoy viendo que este grupo”*.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** dicen que se comunican con los padres de sus alumnos por teléfono solo si ven que tienen muchos problemas con las notas, pero prefieren pasar la nota por el cuaderno de comunicaciones. Solo en algunas oportunidades, los docentes realizan llamados a los padres *“porque me parece que primero lo tengo que solucionar yo, pero cuando veo que es un problema familiar o que tiene un problema grave el chico, que escapa a las posibilidades mías, ahí llamo y hago*

participar a la familia para que pueda ayudarme a sacarlo al chico". Estos docentes se comunican con la familia cuando notan que el alumno puede tener algún problema familiar que influye desfavorablemente en el desempeño. Entonces cuando confirman un problema intentan colaborar con el alumno para que no se lleve la materia, *"pero lo dejo en deuda, le digo: el año que viene me tenés que estudiar o el próximo trimestre me estudiás"* y sostienen que deben estar desde que entran hasta que se van de la escuela **"con una intensa mirada sobre los alumnos"**.

5.2.4.11. La evaluación informal en el aula.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** tienen en cuenta informalmente *"las charlas"* que se generan en el aula, ya que realizan un seguimiento de lo que van entendiendo los alumnos, piensan que: **"La charla es fundamental, cuando no hay diálogo con el alumno ahí es donde se corta todo."**

En cambio, los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica**, aunque algunos de ellos reconocen conceptualmente la presencia de una **evaluación implícita o no dicha "de tipo oculto"**, dicen que en realidad uno evalúa en todo al alumno, no solamente si sabía el ejercicio, por ejemplo: *"si yo sé que el pibe es un vago y después te aparece con un 10, trato de ver qué paso ahí, porque algo raro pasó"*. Otro docente de la especialidad dice tener en cuenta las ganas y la capacidad de participación en clase, pero reflexiona sobre *"lo no dicho"* y asegura lo siguiente: *"no tengo ningún preconcepto de ninguno, no mezclo ningún tipo de cosas. Si vos te estás refiriendo a que, si un chico es de determinada manera, por ejemplo, tengo un chico que es revoltoso, no me deja dar clase y es al que más quiero"*. Según el docente este es el caso de un alumno que no se deja ayudar y se lleva la materia, aunque **no le preocupa demasiado porque no va a seguir ninguna carrera técnica, pues seguirá abogacía.**

5.2.5. Las identificaciones respecto de la evaluación.

5.2.5.1. Los valores y las actitudes aprendidos por los alumnos.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** responden que es reconfortante cuando los alumnos *“tienen que volver a repetir un ejercicio y lo hacen de otra manera en la evaluación”*, luego de haber trabajado con ellos esa otra manera de resolverlos. Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** expresan que los valores y actitudes que aprenden de la evaluación los alumnos es *“una responsabilidad que cumplir”*. Mencionan que dan cierta libertad en la elección de los tiempos para resolver un recuperatorio, se lo dicen a sus alumnos en estos términos: *“te acoto entre este límite y este límite, por acá te movés todo lo que querés, pero no llegues último porque fuiste, reprobaste, yo te doy la libertad de que el recuperatorio lo des cuando quieras.”* Al parecer, después de *“disciplinar”* a los alumnos, ellos optan por no llegar solos a la instancia de recuperatorio y comienzan a valorar la posibilidad de realizar la prueba al mismo tiempo que sus compañeros. Otro docente de la especialidad recurre a la ironía y el humor en su discurso *“Sí, aprenden mucho de la forma en que los evaluás. Ellos van aprendiendo de cómo vos vas evaluando, entonces saben hasta cómo hacer los machetes para ir vos aprendiendo, a la vez, donde ir a buscar el machete.”* También menciona que muchos alumnos aprenden con los machetes, ya que destinan mucho tiempo en confeccionarlos, haciendo grandes cuadros sinópticos que los desechan porque recuerdan todo lo que escribieron con tanto esmero y detalle.

5.2.5.2. Los significados de la evaluación.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** sostienen que **la evaluación significa aprender también como docente**. Por el contrario, los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica**, con cierta duda dicen que es uno de los caminos del aprendizaje y sostienen que también aprenden ellos de la evaluación que realizan a sus alumnos. Otro de estos docentes entrevistados afirma que *“la evaluación es el elemento que vos tenés para saber si el alumno adquirió determinados conceptos mínimos que tiene que cumplir.”*

5.2.5.3. Las asociaciones de los docentes acerca de la evaluación.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** asocian la palabra evaluación con **“responsabilidad”** pero, al mismo tiempo, se reconocen no ser tan estrictos como docentes porque dicen saber *que “la evaluación genera un montón de cosas internas en el alumno y el alumno puede equivocarse. La evaluación los moviliza y les provoca mucha ansiedad. Y el que no estudió le genera más inseguridad, es peor que el que estudió que está más seguro.”* Además, dicen sentir una satisfacción enorme por el alumno que asume que le cuesta la materia, pero pone dedicación. Los gratifica considerar que *“hay gente que no tiene un techo todavía”* en el conocimiento.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** dicen asociar la palabra evaluación con una **instancia final del aprendizaje** donde el docente dice: sí o no, está bien o no, más allá de un número. Particularmente, uno de estos docentes tiene una reflexión llamativa en la entrevista, cita una frase de la película dirigida por Christopher Nolan, estrenada en el año 2005, Batman Begins: **“¿Para qué nos caemos? para aprender a levantarnos”**. El docente continúa la reflexión de la siguiente manera: *“si no los evaluás no aprenden, hay chicos que pretenden hacer todo bien y me hacen todo con 10, entonces tengo que hacerle algo especial, para ver si lo puedo hacer trastabillar y que sienta lo que es caerse y equivocarse, tienen que equivocarse para aprender del error porque hay muchos que pasan todo el secundario y cuando llegan a la facultad les dan un bife”*. Lo que llama la atención es que, en el mejor de los casos, el docente enseña a *“superar el fracaso”*, en caso de darse, más que propiciar el fracaso en sí mismo a partir de situaciones rebuscadas de evaluación y generadas intencionalmente. Porque, al final de cuentas, Bruce Wayne (Batman) es entrenado para enfrentar el miedo, no es dejado a la deriva de su suerte en un pozo, nadie quiso que falle o se equivoque para aprender, nadie dejó de tener confianza en él. **Tender una trampa al alumno en la evaluación para que “trastabillo y sienta lo que es caerse y equivocarse”, definitivamente no alienta el principio de educabilidad y emancipación del otro. Una vez más, la intención paternalista, autoritaria y manipuladora de la enseñanza tradicional está presente en las aulas.** En el discurso de este docente aparecen algunos pasajes de su biografía escolar y afirma que: *“Hay*

*muchas cosas sobre evaluación que enferman y nos van condicionando”, relata algunos hechos de su vida estudiantil, como por ejemplo el siguiente: “quería que me firme la libreta, estaba vacía el aula magna, que es como un escenario, (el profesor) me mira subir y me dice: ¿qué hace acá? ¿usted quiere dar clase? Y me tira la tiza en la cara ‘paf’, me basureó de arriba abajo. **Te sentís muy mal porque estás con mucho miedo de que te cambie la nota en ese momento, entre otras cosas**”. En otro pasaje de su vivencia escolar, pero ahora referido a un compañero donde fue descubierto en una situación de copia, nos dice: “A ese pibe todavía lo sigo viendo dando esa materia, quedó estropeado el pibe ese”. Y de la famosa película de Batman, finalmente, rescatamos otra genial frase, aunque esta vez no fue citada por el docente en la entrevista:*

“- ¿Por qué un murciélago, Sr. Wayne?

- Porque me dan miedo. Mis enemigos compartirán mi miedo.”

Otro docente de la Especialidad de la Escuela Técnica, prefiere no responder la pregunta de la entrevista sobre qué asocia con la palabra evaluación. Sin embargo, según su opinión, decide explicar a nivel macro el contexto adverso y complejo por la que atraviesa la educación pública de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Si bien estos temas no forman parte de la investigación y no serán abordados, no obstante, ofrecen una manera particular de comprender, desde la mirada del docente, el actual contexto político, social y cultural de la escuela secundaria. En su relato menciona: el problema de los “*docentes itinerantes*” o “*docentes taxi*”; el “cambio curricular” de las escuelas técnicas donde no fue convocado a participar, provocando el “*cierre de cursos*” y dejando docentes afuera; plantea la “*especificidad de la escuela técnica*” como diferente a otras modalidades y la “*centralidad del docente*”. Critica “*los subsidios a los colegios privados*” y el “*negocio de la educación privada*”, que a su entender perjudican la educación pública; por último, afirma con desconcierto y preocupación que “*El mayor problema que tiene la educación argentina, especialmente en Capital, es que empezaron a venir muchos inmigrantes de Paraguay, Bolivia, Perú, de todos los países. Estos chicos se incorporaron al sistema escolar con un nivel de*

educación mucho menor que el nuestro y al entrar en nuestros colegios se generó un bloque entre los alumnos argentinos y los extranjeros, el docente tiene que tirar para abajo y mediar. El alumno que tenía mayores conocimientos no le gustó, entonces se fue a la privada. Nos quedamos trabajando con los alumnos extranjeros en la escuela pública.” Aquí, también, se plantean cuestiones vinculadas con la atención a la diversidad, es probable que la escuela pública no cuente con las herramientas y los conocimientos para trabajar e integrar al diferente y por ello lo expulse.

5.2.5.4. Una representación de objeto de estudio por los docentes.

En el **Ciclo Básico de la Escuela Técnica**, el docente elige como objeto *“Una persona porque debe ser como me lo tomo yo”*, con responsabilidad, asume el lugar de alumno de acuerdo a como él se posicionaría ante una evaluación o ante cualquier tarea, de acuerdo a su mirada de adulto-docente.

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** eligen objetos como una *“balanza de la justicia”*, pero aclaran que **la evaluación no tiene nada que ver con la justicia sino más bien con el “equilibrio”, entre lo que él enseñó y lo que el alumno aprendió.** Otro docente de la especialidad representa la evaluación con una *“presentación de PowerPoint porque no solamente está lo que el chico estudió y preparó, sino que también tiene que explicarlo, es un poquito más integral que un examen de evaluación.”* Aquí es interesante la aparición de la capacidad de comunicar, donde el alumno además de saber decir y hacer puede explicar, comunicar el conocimiento al docente y a sus compañeros. Este docente puede reconocer algunos aspectos de una evaluación integral y componentes necesarios para el alumno de la escuela secundaria.

5.2.5.5. La imagen de sí mismo del alumno en la voz del docente.

Los docentes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** sostienen que la evaluación puede reflejar que el alumno tiene un problema porque es tímido o no pudo estudiar, sin

embargo, la evaluación se hace para saber si sabe o no el alumno. **Lo que refleja es un momento y no es el estudiante, “el problema es que hay docentes que a ese momento lo generalizan y etiquetan ese alumno, pero la etiqueta no va con mi persona”.**

Los docentes de la **Especialidad de la Escuela Técnica** expresan que **la evaluación refleja, en tal caso, que un alumno tiene algún problema** y no si sabe o no, ya que le puede ir muy mal en una prueba porque se puso nervioso o porque no pudo estudiar ese día y ser un alumno brillante o, al mismo tiempo, porque pudo resolver el ejercicio de una manera diferente a la enseñada y hacerlo bien. Según el docente: **la evaluación “refleja una imagen de alumno como estudiante más allá de la notita”.** Otro docente de la especialidad dice que a partir de la evaluación puede ver cómo es el alumno, relata una experiencia con un alumno que no tiene dificultad a la hora de realizar una prueba teórica, pero que sí manifiesta dificultades cuando tiene que realizar una prueba práctica, a *“la hora de hacer algo, de aplicar, viene y te pide permiso para cada cosa, tiene algún tipo de problema individual que se manifiesta en la evaluación, unos problemas terribles personales, se siente incapaz de algunas cosas, tiene miedo de poner un componente u otro porque cree que los va a quemar, tiene un montón de dudas e inconvenientes”.* Además, menciona que ha observado que este alumno se comporta también dubitativo, se lo ve aislado con cierta reticencia con sus compañeros. Este docente dice haber podido elaborar un **“identikit real del alumno”, a partir de situaciones de evaluación,** y reconoce que, *“principalmente, hay una sola cosa que sí sé que tengo que trabajar, la autoestima del chico, tengo que levantarle la autoestima al pibe.”* Dice que **la evaluación puede ayudar a levantar la autoestima, con propuestas que lleven a una “evaluación diferencial” del alumno,** a partir de situaciones de evaluación que el alumno pueda resolver, por ejemplo, el armado de *“circuito fácil”* y *“a partir de la base de lo que él logró hacer, tomo fuerza y lo voy llevando de a poquito hasta que llegue a lo que yo quiero, pero con la convicción de que él pudo”.* El docente dice comprender el significado y lo que provoca en el alumno cuando el docente ofrece una situación de evaluación por encima de las posibilidades cognitivas del alumno. Es así que, la evaluación puede aportar a un proceso de construcción de identidad del alumno como estudiante, *“pero el docente cumple el rol*



más fundamental porque es el único que va a saber qué evaluación hacer, de qué manera hacérsela y no pueden ser todas las mismas porque el chico pierde". También agrega que a veces entrega una evaluación diferente a cada alumno y mientras ellos piensan que es para que no se copien, él sabe bien qué evaluación le da a cada uno de acuerdo a sus potencialidades o dificultades.

Se solicitó a estos docentes de la **Escuela Técnica**, que aventuren un título para finalizar nuestro encuentro, que relacionen la palabra “*evaluación*” con lo conversado en la entrevista. Es un juego interesante, cuyas respuestas revelan imágenes y sentidos de la evaluación. En esta ocasión, los docentes prefirieron realizar una pequeña reflexión general, mostrando bienestar al poder hablar sobre la educabilidad de sus alumnos y nos dicen: *“Me parece reconfortante el interés por la problemática estudiantil y si tenemos la oportunidad de trabajar entre todos, para que los chicos puedan seguir aprendiendo y que tengan educación porque lo más importante es que tengan educación”*.

5.3. A modo de cierre.

Consideraciones finales que marcan aspectos de los docentes en las dos escuelas que colaboraron con la investigación.

Los docentes relatan sus **trayectorias profesionales** relacionadas, principalmente, con experiencias previas que han tenido en los procesos de evaluación en el aula. Estas son **experiencias significativas de la propia historia del docente como estudiante, que han actuado como guía en sus prácticas docentes, respecto de la evaluación en el aula**. En este sentido, Knowles (1992) sostiene que, a partir de la interpretación de las experiencias tempranas, es donde se genera un filtro cognitivo altamente idiosincrático que le permitiría al profesor comprender el contexto actual de su enseñanza y evaluación, y enfocar el comportamiento profesional futuro.

La trayectoria hace referencia a los movimientos (o secuencia de posiciones) que se



producen en el ejercicio profesional, desde que se accede hasta que se llega a una determinada posición, y que son comunes a una determinada fuerza de trabajo particular (Spilerman, 1977).

Los docentes entrevistados relatan **trayectorias o recorridos académicos y laborales** que presentan variaciones interesantes, evocan una elección profesional docente más aleatoria, dependiente de los azares de la vida o de las consecuencias inevitables de los estudios emprendidos. Pues los resultados obtenidos son variados e incluyen diferentes posiciones y hasta el abandono. Por el contrario, experiencias más lineales en sus trayectorias o recorridos profesionales, evocan toda una elección hacia la docencia. En algunas trayectorias, los ritmos son un tanto enmarañados, es decir el tiempo requerido y los retrocesos que se han producido hasta llegar a ser profesores del nivel medio, son parte de sus relatos.

El relato de la propia historia articula la experiencia en el recorrido personal, abre la posibilidad de entenderse como parte de otras historias y dan lugar a sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas. Knowles (1994) ha señalado que las creencias acerca de la escuela, de la enseñanza, de la evaluación se establecen muy temprano en la vida de los sujetos, por medio de la experiencia misma de la escolarización. En tanto, que los docentes presenten en sus relatos creencias tradicionales, no quiere decir que no tengan creencias constructivistas, ya que su trabajo puede presentar ambas tendencias y es el sistema de estas creencias y tendencias las que determinan su actuación en el aula.

Los docentes expresan que sus **satisfacciones en la docencia** pasan por aspectos generales vinculados con el intercambio o contacto con los alumnos-adolescentes y, también, por aspectos más específicos relacionados con el oficio docente y con un profesor “*realizado*”. En términos generales, en sus respuestas los docentes expresan sus afectos, emociones y la percepción de estar haciendo algo bien hecho, cuando sus alumnos aprenden sienten felicidad, placer y enfrentan desafíos para lograrlo. En este sentido, para ellos la evaluación funciona como la herramienta que verifica que el

alumno aprende y con ella controlan las historias escolares de sus alumnos. En sus relatos mencionan **frustración en la docencia** por aspectos vinculados con los alumnos y sus actitudes frente al docente y al aprendizaje. También, siente cierta frustración por aspectos institucionales, curriculares, burocráticos del sistema y de la estructura de la docencia. Pese a que, frente a las aulas de las instituciones educativas, donde se llevó a cabo la investigación, hay docentes que dicen estar insatisfechos y frustrados, se observa que en muchos casos el espacio del aula no se ha contaminado por la desesperanza y la decepción, por el contrario, el compromiso y la confianza del docente hacia sus alumnos continúa presente.

Sus respuestas varían en función de **sus trayectorias**, aquellos docentes que tuvieron una formación docente inicial en sus carreras realizan ciertas reflexiones sobre los sentidos, prácticas y enfoques de la evaluación. En cambio, aquellos que arribaron a la docencia, luego de otras profesiones de inicio como abogacía, ingeniería, técnico superior, bailarina clásica, entre otras, reconocen en sus prácticas evaluativas cierto desconocimiento y haber ensayado diferentes formas para elaborar los instrumentos de evaluación. Al mismo tiempo, algunos docentes reafirman procedimientos tradicionales de la evaluación en el aula, propias de sus primeras experiencias escolares.

Los docentes, en términos generales, aseguran no haber aprendido a evaluar a los alumnos en la formación docente y expresan que sus prácticas evaluativas se vinculan solo con decisiones personales o con sus propias experiencias como antiguos alumnos. Engloban un conjunto de actitudes más pragmáticas, referentes a las condiciones de trabajo impuestas por las características de los alumnos y, más psicológicas, relativas a la puesta en juego de la personalidad (Dubet, 1997). Por el contrario, otros docentes relatan haber aprendido a evaluar en la formación docente. Sin embargo, reconocen que *'la práctica'* llevada a cabo en todos estos años, es lo que ha contribuido a encontrar mejores maneras de evaluar en el aula.

En gran medida, la **experiencia de los profesores puede ser analizada en una relación de homología con la de los alumnos**. La experiencia no es social solo en la

medida en que es compartida por grupos, también se define por relaciones sociales, que ligan y oponen por ejemplo a alumnos y docentes, a la administración de los establecimientos, a los padres. Lo importante entonces es que el testimonio de los actores se desarrolle en el espacio de estas relaciones. Aunque no todo sea negativo y desalentador en las escuelas, el discurso de los docentes está dominado por el sufrimiento, como si la experiencia no pudiera decirse y manejarse sino en los sentimientos de la dificultad, del fracaso y de la queja (Dubet, 1997).

Los docentes asumen la narrativa del ‘yo’ para expresar las experiencias de evaluación de sus alumnos, de aproximación autobiográfica, centran el relato en sus experiencias y marcas personales acerca de la evaluación, evocando su propio pasado escolar. Si bien este docente narrador no es el protagonista principal de la investigación, sus conocimientos aportan un testimonio valioso que, momentáneamente en este apartado, ocupó el centro del relato. En sus relatos los profesores piensan que están obligados a aportar otra cosa a sus alumnos: por ejemplo, los elementos de una cultura humanística o científica capaz de alcanzar la subjetividad de los alumnos, de marcarlos, de forjar o cambiar una actitud y evocan esos momentos en que tuvieron la impresión de alcanzarlo en el transcurso de sus clases.

En su totalidad, **los docentes entrevistados reconocen que la evaluación “deja marcas y huellas en los alumnos”** y, particularmente, distinguen las marcas de una evaluación tradicional. En tanto, también reconocen que la evaluación deja marcas independientemente de las formas de evaluar más o menos tradicionales. Por fuera de las entrevistas, un profesor de una de las escuelas sostuvo, en una conversación en la sala de profesores, que **“la evaluación más que marcas les deja cicatrices a los alumnos”**.

Los docentes sostienen que la evaluación en el aula sirve para comprobar el aprendizaje y, por otro lado, también sirve como herramienta de autoevaluación de la propia práctica docente y conocimiento del desempeño de alumno. La relación pedagógica en la evaluación es percibida como frágil e incierta en su misma naturaleza. El ejercicio del



oficio se presenta como una serie de dilemas y de renunciamentos, acentuando así una sensibilidad a los posibles fracasos, muy lejos de ‘reflejar los fracasos objetivamente mensurables’. Al mismo tiempo, definen la evaluación desde una lógica instrumental y pragmática, sin por ello despojada de supuestos, más que desde un cabal posicionamiento teórico y reflexibilidad sobre el tema. En las definiciones de la evaluación, se observa una mezcla de supuestos, algunos de ellos presentan un enfoque más procesual y otros definen más un enfoque de resultados y, también, burocrático de la evaluación.

En el siguiente Cuadro 3., se presentan los supuestos teóricos de los docentes entrevistados acerca de la evaluación. Estos supuestos, enmarcados en lógicas de derivaciones tradicionales o constructivistas, interaccionan en lo cotidiano del aula y dan lugar, según las opiniones de los docentes, a diversas marcas o huellas de la evaluación en los alumnos como estudiantes.

Cuadro 3. Acerca del concepto de evaluación y marcas de la evaluación.

Definición y utilidad de la evaluación	Marcas de la evaluación
Sirve para revisar si hubo aprendizaje o no.	El alumno aprende a realizar un “ajuste” en la evaluación: trabajar el error y volver a reformular la evaluación.
Acreditar saberes, están los contenidos y las normas institucionales que cumplir.	La biografía escolar del docente respecto de la evaluación influye en el oficio docente. Las experiencias de evaluación: “eran horribles, complejas”.
Evaluar cómo está transmitiendo los contenidos el docente.	Con la evaluación de tipo tradicional aparece en algunos alumnos el “ataque de pánico”, “la palabra evaluación o examen paraliza”.
Saber si hubo algún aprendizaje, apropiación del conocimiento, tamizado por un juicio de valoración, que sea lo más objetivo, pero siempre algo de subjetividad talla.	La evaluación deja huellas siempre, “esa huella negativa existe”, se profundiza con el examen clásico, tradicional y cerrado, donde “no está la posibilidad abierta de aprender del error y eso es una marca frustrante”.
Instancia del proceso de enseñanza-aprendizaje, que dado el peso que tiene es la más definitiva o la más importante.	Los dispositivos de evaluación constructivistas, dejan marcas más bien positivas, “porque se pone en juego la creatividad y es abierto, puedo corregir algo que está mal, se lo vuelvo entregar para que me lo devuelvan, discutimos los errores para que vuelva a hacerlo”.
Recompensa, reconocimiento y gratificación para el alumno.	Los alumnos que tienen mayores expectativas en las notas y no las obtienen, se “siente defraudados y piensan que fui injusta”.
Para que el alumno se pregunte ¿por qué no aprobé? ¿qué es lo que faltó para poder aprobar?	Los docentes quieren evitar sentimientos negativos en sus alumnos, aunque es “imposible que el alumno deje de sentir que su trabajo y esfuerzo no fue valorado”.
Proceso para recabar datos e información del alumno.	Hay profesores que se identifican mucho más que otros en poner en práctica “actitudes de desgaste o de lograr un quiebre en el alumno a través de la evaluación”.
Es útil e indispensable para saber si adquirieron los conocimientos que el docente les da.	La evaluación deja una marca, siempre y cuando, el docente “no detecte el problema que tiene el chico y le sigue tomando evaluaciones de la misma manera”.
Ver si sabe o no sabe el alumno. Un “identikit real del alumno”, a partir de situaciones de evaluación.	Si el alumno tiene un problema y se trabaja en el aula, facilitándole las cosas y dándole mayor importancia, la evaluación no “deja tanto porque el chico lo supera”.
Para saber si enseñan bien o mal y tiene que ver con el grado en que los alumnos sepan el conocimiento.	Dejan buenas marcas las propuestas apoyadas en la práctica y el razonamiento y no “solamente en la teoría, donde los alumnos tengan que estudiar de memoria y repetir como locos”.
Es algo necesario e indispensable y no hay nada que si esté enseñando, se pueda dejar de evaluar.	La evaluación más que marcas les deja cicatrices a los alumnos.
Es una calificación que hay que seguir, una normativa de trabajo.	La evaluación puede ayudar a levantar la autoestima, con propuestas que lleven a una “evaluación diferencial” del alumno.
Tiene que ver con qué sé o no sé, es un número que da información acerca de lo que pasa con el alumno.	La evaluación los moviliza y les provoca ansiedad.
El alumno que trabaja en su casa tiene una buena evaluación, de lo contrario no. La evaluación es la dedicación que le pone el alumno fuera del ámbito escolar.	El que tiene constancia llega y el súper inteligente que es un poco vago no llega.

Fuente: elaboración propia sobre las respuestas de los docentes entrevistados.

Los docentes reconocen que la evaluación tiene consecuencias en la vida del alumno y las experiencias evaluativas en la escuela, también, son parte de la formación del alumno como estudiante, pero también como ciudadano, futuro trabajador o universitario. Por un lado, los docentes registran el poder de ‘afectar’ de la evaluación, en el sentido de conmover y perturbar al alumno. Por otro lado, en sus relatos reconocen que las consecuencias de la evaluación van más allá de la vida escolar del alumno, ya que en las experiencias de evaluación se promueven ciertas actitudes y desempeños que los forman para la vida ciudadana, laboral y universitaria. Entendemos que la evaluación de los alumnos es un proceso de aprendizajes para el docente, es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros. No se debe ocultar la naturaleza política y ética de la evaluación (Santos Guerra, 1998).

En general, prevalece una mirada técnica de la evaluación, alejada de las dimensiones políticas. Los docentes narran sus prácticas, opiniones y experiencias, este repliegue sobre sí no es solamente defensivo al juicio sobre su propia experiencia porque los docentes saben que el reconocimiento del éxito, como del fracaso, sólo pertenece a cada uno de ellos. Los docentes han sabido crear una *“mecánica evaluatoria”*, especie de *“trámite” instrumental*, que les permite controlar, seleccionar, comprobar, clasificar, acreditar y jerarquizar los alumnos. Esta evaluación mecanicista opera desde el hacer irreflexivo del docente. Mientras que otros docentes buscan momentos o instancias de evaluación *“lo menos traumático posible”*, implementando así *“evaluaciones dialogadas”* a partir de las preguntas o dudas que tienen los alumnos.

Los docentes reconocen **la importancia y el sentido de la nota**, tanto para ellos como para los alumnos. Expresan que la sobredimensión de la importancia de la nota provoca una **actitud especuladora de los alumnos**, que en muchas ocasiones también son los responsables de promoverla. Popkewitz (2013) nos habla de la fabricación de los números como “hechos”. El presente y el futuro de los estudiantes se basan en los números entendidos como hechos que dicen la verdad comparativa sobre la escolarización de los estudiantes de una institución. **La cuantificación es una**



tecnología de la distancia social. Los números proporcionan un lenguaje común universal sobre equivalencias. Son categorías o espacios de equivalencias que parecen imparciales, objetivas y democráticas. El aprendizaje se construye a través de una abstracción cuyos procedimientos de ordenación y clasificación, construyen sus hechos a través de la fabricación de esos hechos (Popkewitz, 2013).

Ante tal situación, Gomes Lima (2002) señala que **la práctica reflexiva debe ser una necesidad en la vida de todo docente**, pues permite al mismo el desarrollo de su percepción como uno de los sujetos del proceso educativo, unido no sólo a los problemas sociales, económicos y políticos de nuestros días, sino también cómo estos problemas pueden ser trabajados en el día a día de su realidad educativa. Es a partir de ahí, que el docente construye una **comprensión dinámica de la evaluación, una comprensión que hace posible ver el mundo del aula como un espacio creativo, en construcción y abierto a la reflexión. La reflexión de la práctica de evaluación para el docente es un ejercicio de aprendizaje, de encuentros y reencuentros, de revisión, de volver a pensar la evaluación de manera creativa, innovadora, transformadora.** En este sentido, Geraldi, Mesías y Guerra (1998) dicen que la constitución de una nueva práctica de evaluación, siempre exigirá una reflexión sobre la experiencia de vida escolar del profesor, sobre sus creencias, posiciones, valores, imágenes y juicios personales. Asumiendo que la reflexión se alimenta por la contextualización sociopolítica y cultural, la evaluación en el aula debe tener presente la realidad contextual del país, de la escuela y del sujeto estudiante.

En esta investigación, se abordaron diferentes aspectos y componentes que contribuyen a **caracterizar la práctica y la experiencia de los docentes en la evaluación** de sus alumnos en el aula. En otras disciplinas, por ejemplo, en la actuación, el proceso de caracterización trata del proceso donde el profesional garantiza la caracterización del personaje realizando, mediante la aplicación de diferentes técnicas, cambios que permitirán adaptar la fisonomía del intérprete a las características del personaje que interpreta, teniendo en cuenta los requerimientos escénicos. Es así que, se buscó describir la evaluación con sus rasgos característicos, de manera que resulte

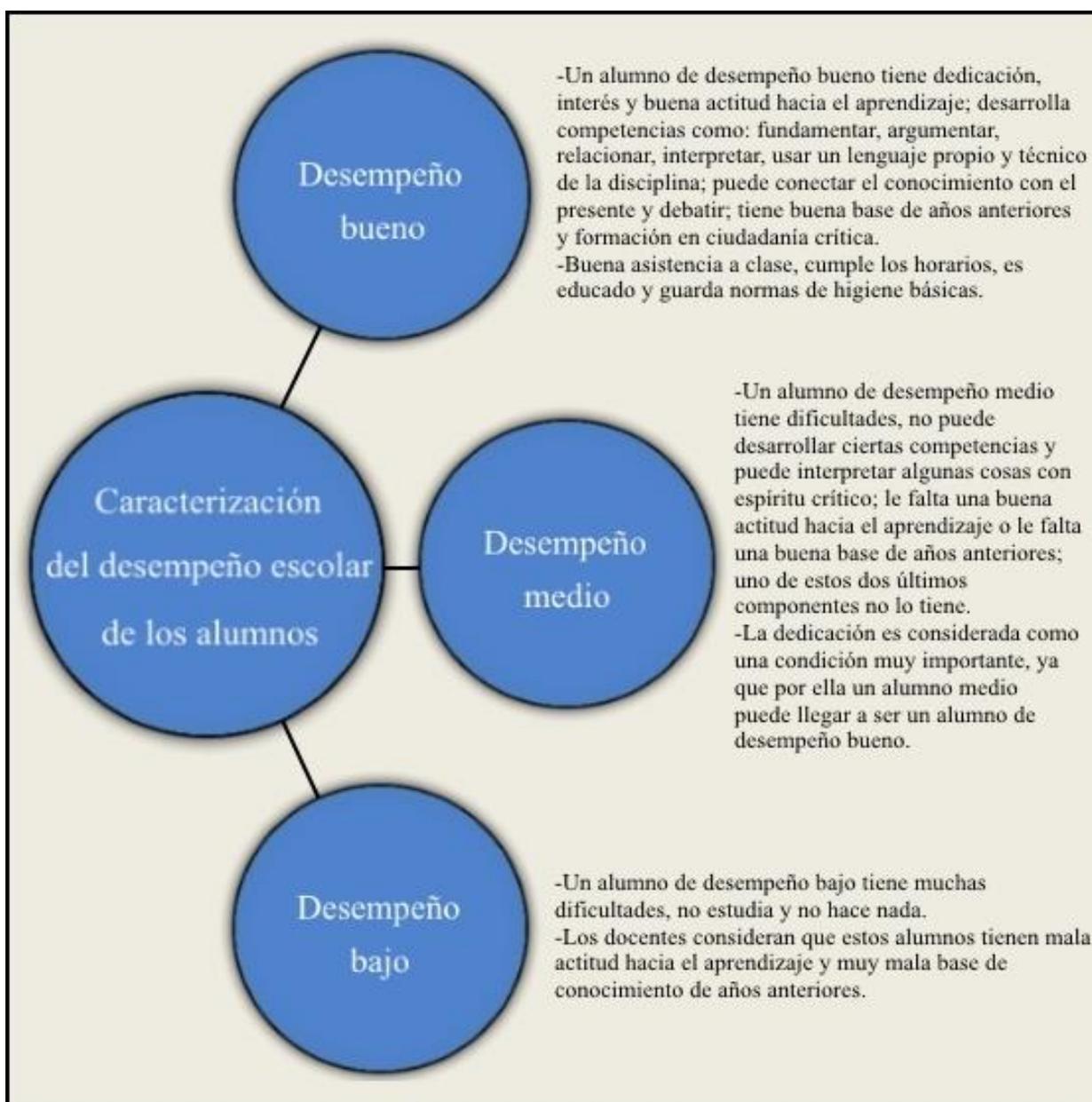


inconfundible: donde ese docente caracteriza muy bien cómo la evaluación en el aula construye identificaciones en los alumnos.

En este sentido, se realiza una **caracterización del desempeño estudiantil** a partir de las categorías: bueno, medio y bajo, sin que por ello haya otras categorías que también pueden aportar una comprensión sobre el desempeño escolar de los alumnos de la escuela secundaria. En los relatos docentes, están los que reconocen su responsabilidad y están los que responsabilizan solo al alumno por su desempeño escolar. El docente debe construir relaciones con los alumnos, a tal punto que aparece la exigencia como un imperativo y una mediación del aprendizaje. El oficio docente responde simultáneamente a obligaciones objetivas referentes a la naturaleza de los alumnos y a variables de personalidad, tanto más fuertemente comprometidas cuanto que el profesor goza de un gran margen de autonomía y de iniciativa, en lo referente a sus elecciones pedagógicas (Dubet, 1997).

A continuación, se presenta el Grafico 2., elaborado a partir de las respuestas de los docentes sobre el desempeño estudiantil, según un desempeño bueno, medio y malo.

Gráfico 2. Caracterización del desempeño escolar según los docentes.



Fuente: elaboración propia sobre las respuestas de los docentes entrevistados.

Todos los docentes entrevistados dicen **explicitar los criterios de evaluación** a sus alumnos, aunque en diferentes momentos, por ejemplo: cuando ponen la nota, comienza la materia, comienza el trimestre. Por el contrario, no todos dicen negociar los criterios, es decir explicar y discutir con los estudiantes y, luego modificar los criterios previos



incorporando las propuestas de los alumnos.

Ahora bien, cuando los docentes responden respecto de si negocian o no los criterios de evaluación con los alumnos, aquí su discurso cambia y la negociación tiene mala prensa. **La negociación de todo cuanto abarca la evaluación es condición esencial dentro del enfoque de la evaluación formativa.** El intercambio auténtico y honesto, entre docente y alumno, para comprender se negocia, desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno tiene que asumir responsablemente. La negociación, entre todos los implicados, de los criterios que se van a aplicar en el momento de la corrección, de la calificación y el modo en que se va a dar la información, de las posibilidades de dialogar sobre las decisiones de corrección y calificación, de los criterios a seguir en caso de no llegar a acuerdo en la puntuación. No se trata de ceder ante los alumnos, sino de trabajar con ellos y en su beneficio, que terminará siendo el aprendizaje. Porque de la evaluación, también se aprende.

En palabras de Edith Litwin (1998), quizás el principal problema reside en la construcción de los criterios con que se evalúan las actividades. Los criterios son recursos muy potentes para evaluar las producciones de los estudiantes, pero son elaborados a partir de las experiencias y, por tanto, no son infalibles **ni deberían cristalizarse.** Los criterios son instrumentos que nos ayudan a reconocer el valor de las actividades, de lo contrario si no conocemos los criterios mediante los cuales nos están valorando estamos expuestos a una vulnerabilidad intelectual. Si los criterios son factores que guían la valoración de los estudiantes, entonces deben conocerlos a fondo. **La ignorancia sobre los criterios es la hermana gemela de la servidumbre cognitiva** (Lipman, 1998: 186).

La evaluación de los aprendizajes, como campo y como problema, tradicionalmente siempre estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o la transferencia

de algunos temas o problemas (Litwin 1998), entonces, **la explicitación de los criterios de evaluación no es parte solo de una evaluación auténtica, sino que se enmarca en el proceso mismo de enseñanza y de aprendizaje.**

Los docentes entrevistados reconocen que sus alumnos **no entienden por qué o para qué se los evalúa**, en sus relatos esta dificultad es siempre del alumno. Es responsabilidad del docente lograr que el alumno vaya comprendiendo lo que se espera que aprenda y que además asuma la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso en el aprendizaje. Pero esto también se enseña, siempre y cuando la evaluación sea un espacio de aprendizaje para el docente y el alumno.

Investigaciones recientes y de enfoques socio constructivistas, sostienen que hoy en día sabemos cómo construir ambientes sanos de evaluación, que puedan satisfacer las necesidades de información de todos los que toman decisiones de enseñanza, ayudar a los alumnos a que deseen aprender y se sientan capaces de aprender, y así apoyar un incremento significativo en sus logros de aprendizaje. Pero para lograr esta meta debemos establecer dispositivos que hagan posible una evaluación sana, lo cual requerirá que empecemos por ver a la evaluación de un modo distinto. El bienestar de nuestros alumnos depende de nuestra buena voluntad y conocimiento para hacerlo así. **Si deseamos maximizar el logro de los educandos, debemos poner una mayor atención a la mejora de la evaluación de aula** (Stiggins, 2002: 758).

La evaluación en el aula ocupa un lugar importante, ya que es constitutiva de las prácticas pedagógicas mediando el encuentro entre el proceso de enseñar y el de aprender. Los docentes entrevistados consideran que el lugar que ocupa la evaluación en aula es importante, tanto para ellos como para los alumnos. Sin embargo, este lugar de importancia puede cumplir diferentes funciones, y no siempre como **lugar de mediación entre el proceso de enseñanza y de aprendizaje.**

La evaluación deberá asumir **modalidades diversas para sujetos diversos y contextos diversos**, ya no basta con las formas tradicionales de evaluar. Si la evaluación es un

espacio de aprendizaje, de planificación y mejora, las propuestas deben acompañar y ser parte de este espacio. Es importante variar las modalidades para comprender los aprendizajes de los alumnos frente a las instancias de evaluación. En este punto, es relevante hablar de diversidad, ya que la evaluación además de ser continua debe ser diversa. La escuela secundaria no cuenta con dispositivos de evaluación que atiendan la diversidad de sujetos estudiantes. Los docentes entrevistados muestran preocupación en sus relatos acerca de la presencia de poblaciones de inmigrantes en las aulas de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

Hay que transitar **de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje** buscando mantener un equilibrio, porque ambos tipos son importantes en las actuales aulas de la educación secundaria (Stiggins, 2002; Moreno, 2012). Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y capacidades cognitivas, afectivas y sociales, que los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, será una evaluación continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del alumno para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana (Moreno, 2012).

Los docentes entrevistados de las dos escuelas mencionaron algunas **características de las pruebas**, presentadas en el Cuadro 4., que emplean para evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Si bien este no es un tema central para este estudio, compartimos una investigación realizada en escuelas primarias, por Pedro Ravela (2009): “en las aulas predominan las propuestas de corte netamente escolar, sin contexto real plausible, de discutible relevancia y cuya resolución requiere procesos extremadamente simples”. A pesar de la existencia de una amplia crítica y de investigaciones, el examen y los procedimientos de calificación persisten a lo largo de la historia escolar de la humanidad y junto a ellos las identificaciones que construyen los alumnos como

estudiantes. En las respuestas de los docentes existe cierta tendencia entre someter a prueba a los estudiantes o verificar el conocimiento de una disciplina y, según Steinar Kvale (1996), entre la forma: autoritaria o tradicional (pruebas escritas), la tecnológica de elección múltiple (verdadero-falso) y la humanista abierta (trabajo práctico).

Cuadro 4. Las características de las pruebas y las modalidades de evaluación.

Características de las pruebas en las escuelas secundarias	
ESCUELA ARTÍSTICA	ESCUELA TÉCNICA
Modalidades de evaluación: Pruebas escritas, orales, trabajos prácticos	
Consignas de tipo descriptivo, expositivo o conceptual.	Ejercicios que fueron trabajados en clases y aun así no obtienen buenos resultados de sus alumnos.
Consignas que requieran relacionar y fundamentar.	No piden consignas que requieran desarrollar, relacionar, comparar o argumentar, porque consideran que los alumnos en el Ciclo Básico no están preparados para este tipo de razonamiento.
Preguntas de respuestas verdaderas o falsas donde el alumno debe fundamentar tanto una como otra respuesta.	Elaboran pruebas de ejercitación, de cuatro o cinco ejercicios.
Elaboración de cuadros o completar cuadros.	Algunas veces, simulaciones en la PC que contrastan con valores reales o comerciales y luego pasan a la práctica o armado del diseño. Los alumnos se cansan con esta actividad, <i>“los agoto un poco pero ven que da lo que hicieron, les gusta que los presionen”</i> .
Ejemplificar con hechos de la vida cotidiana.	Preguntas a los alumnos como las siguientes: <i>“¿Qué sabés? Si habló mucho de un solo tema, yo soy el que le digo: ¿y de esto qué sabés?”</i> .
Collage, afiches, bocetos.	Definiciones y conceptos.

Fuente: elaboración propia sobre las respuestas de los docentes entrevistados.

Al mismo tiempo, particularmente es necesario reflexionar acerca del lugar, la posibilidad y el juego de ciertos **criterios de evaluación en la escuela artística**, como lo bello, lo creativo, el arte, el gusto y la cultura en la experiencia de construir una obra artística. De lo contrario, se puede caer en la tentación de silenciar y neutralizar estos aspectos, siendo funcionales a las desigualdades y las formas tradicionales para evaluar el arte. En la Escuela Artística, la técnica enseñada -lo objetivo- y lo subjetivo es parte

de lo cotidiano en el aula y, por ello, es tan complejo convertirlo simplemente en número o nota, es probable que la estandarización escolar no sea lo más conveniente en ciertas propuestas escolares como ésta. Ciertamente sabemos que el sociólogo francés Bourdieu (1979) muestra en su investigación, que los gustos, lejos de distribuirse al azar, son productos culturales incorporados en la historia social de los propios sujetos, los cuales poseen determinadas disposiciones que les permiten, desde una posición particular en la estructura de clases, apreciarlo que intuitivamente saben que debe ser apreciado y despreciar lo “despreciable” o “espantoso”. Para que existan los gustos, es necesario que haya bienes clasificados, de "buen" o "mal" gusto, "distinguidos" o "vulgares", clasificados al tiempo que clasificantes, jerarquizados al tiempo que jerarquizantes, así como personas que poseen principios de clasificación, gustos, que les permiten distinguir entre estos bienes aquellos que les convienen, aquellos que son "de su gusto" (Bourdieu, 1994).

Respecto de la **comunicación de los resultados de la evaluación a padres y a alumnos**, los docentes entrevistados no tenían un posicionamiento claro sobre su importancia para los sujetos estudiantes. Es que la comunicación requiere llevar a cabo un diálogo en un ambiente de confianza, colaboración y respeto que propicie el intercambio de ideas, experiencias y dudas, como así también un riguroso trabajo de retroalimentación de los aprendizajes de los alumnos, no solo entre el docente y el alumno y los demás colegas, sino también con las madres y los padres de los alumnos u otros destinatario de la comunicación, como actores de la comunidad educativa muchas veces no es tenido en cuenta sobre todo en la escuela secundaria.

Finalmente, en el contexto de la investigación, las voces de los docentes interesaron para comprender cuáles son algunas opiniones, creencias, ideas y reflexiones que sitúen nuestro objeto de estudio centrado en el alumno. Los docentes en su práctica pedagógica son los hacedores de la propuesta de evaluación que se desarrolla en el aula, a veces consultando o no a los alumnos, son los que toman decisiones y juicios de valor de sus alumnos, según sus posiciones, intereses y objetivos personales, institucionales, sociales y culturales. La evaluación de los aprendizajes es una práctica social, política y



compleja y, desde esta perspectiva, en el aula, en la interacción de ese “lugar”, el docente debe preguntarse acerca de qué vínculo promueve la evaluación con el saber; de qué manera el alumno se relaciona con el aprendizaje a partir de la evaluación que propone; qué identificaciones aprende el sujeto estudiante de la evaluación. Los docentes, en su actuación en el aula, son los responsables de unir la teoría y la práctica haciendo de la educación, en todos sus componentes escolares, un proceso de emancipación humana.

Capítulo 6. Las voces de los estudiantes: un otro poco escuchado.

“Hacer que todos los alumnos tengan buenos resultados en las disciplinas, buscar y poner en práctica las estrategias requeridas para que todos puedan efectuar los aprendizajes propuestos, no es jamás asignarle la responsabilidad del fracaso al alumno hasta tanto no se hayan agotado todos los medios posibles del logro escolar.”

Meirieu, (1984).

“No hay, en consecuencia, «ser-para-mí» que no sea también «ser-para-el otro»: querer enseñar, es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza del otro hacia mí.”

Meirieu, (1991).

¿Cómo entender el lugar del alumno en la escuela secundaria? ¿Qué necesita el sujeto estudiante en su trayectoria escolar? Para que el alumno pueda en la escuela, el docente tiene que agotar todos los medios posibles, tiene que saber escuchar sus penas escolares, sus alegrías escolares y la conformación que hace del mundo y de su mundo, en definitiva, tiene que creer esperanzadamente en la educabilidad del Otro. Para que el alumno pueda en la escuela, el estudiante tiene que querer aprender, tiene que encontrarle sentido a la vida en el aula, tiene que comprender que los cambios anhelados serán posible si alguien está dispuesto a asegurarles su bienestar afectivo, cognitivo, social, cultural, tiene que entender que los éxitos y los fracasos escolares son siempre compartidos y también los beneficios y los daños, en definitiva, tiene que creer en la confianza del otro hacia él. En este contexto, la evaluación es un medio nunca un fin, es una herramienta más no “la herramienta”, profesores y alumnos deben comprender, en el discurso y en los hechos, que esto es así auténticamente. De lo contrario, cada vez más será enrarecido y confuso el papel de la evaluación en la escuela secundaria y sus consecuencias para el alumno.

Es Meirieu (2012) quien nos dice que se trata de intentar comprender qué es lo que hay en juego en el nivel de la ética entre un educador y un educando, cuando intentan vivir juntos, quieran que no, una aventura educativa. Llama ética a la interrogación del sujeto sobre la finalidad de sus actos. Interrogación que le sitúa, de entrada, ante la cuestión

del Otro. Cuando hablamos del otro (en minúscula), designamos simplemente a un ser humano, un ser al que podemos tratar como objeto, al que podemos formar o seducir, al que podemos considerar como si sus actos y pensamientos fueran el simple resultado de las influencias que ha recibido. En cambio, cuando hablamos del Otro (en mayúscula), evocamos una libertad que está en juego, una persona que intenta, a veces durante un simple instante, hablar finalmente por sí misma, sin limitarse a lo que le dicta la presión social, el miedo al más fuerte o al más influyente, la inquietud de estar o no conforme. El Otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad.

En esta investigación, se entrevistó a un grupo de los alumnos con el propósito de aportar un análisis profundo de la evaluación en el aula y en sus voces comprender cómo construyen identificaciones a partir de la evaluación en la escuela. Entonces, se refiere al trabajo de un grupo de alumnos, voces protagónicas de la investigación, no es por ello representativo del conjunto estudiantil, por sí mismo heterogéneo más allá de los elementos de identificación que se pudieran reconocer.

Los resultados se agrupan por escuela: Escuela Artística y Escuela Técnica. A su vez, en la Escuela Artística se presentan los resultados del Bachiller y la Tecnicatura y en la Escuela Técnica se exponen los resultados del Ciclo Básico y la Especialidad. Al mismo tiempo, para cada escuela se agrupan los resultados de acuerdo con grandes categorías temáticas que surgieron de las preguntas realizadas en las entrevistas a los alumnos. Al finalizar este capítulo, a modo de cierre, se presentan las consideraciones finales que marcan a los alumnos de las dos escuelas que colaboraron en la investigación.

6.1. La Escuela Artística de Cerámica en Almagro.

6.1.1. Los momentos identitarios relevantes de la trayectoria escolar.

Entre los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística**, uno de ellos relata que en la primaria siempre fue una persona que le costó estudiar, el problema que tiene, dice, es que no estudia y afirma: *“soy muy distraída y desatenta”*. Reconoce que esto la

perjudicó siempre en las pruebas porque, además, se ponía nerviosa y la mente se le ponía en blanco, señala que *“es el miedo que tengo porque siempre fui una alumna que en las pruebas le fue pésimo, siempre tuve las notas bajas”*. Esta situación en la escuela secundaria se complicó más y le costó más todo. Relata que al terminar la escuela primaria se cambia de escuela a la Provincia de Buenos Aires, existía el polimodal y el primer año allá era el séptimo acá. Al comenzar la ubicaron en segundo año que sería el octavo año y al no tener *“las herramientas suficientes como para poder defenderme, me hicieron repetir de alguna manera”*. Nuevamente se cambia de escuela a la Ciudad de Buenos Aires y comienza segundo año, pero a mitad de año le dicen que al no tener primer año debía volver a primero de secundaria y *“ahí empezar desde cero otra vez hasta llegar ahora a tercero”*. Otro alumno del bachiller de esta escuela también menciona que estudió en varias escuelas porque se mudaban frecuentemente con su familia, cuenta al menos cuatro escuelas para terminar la escuela primaria.

En cuanto al desempeño escolar en sus trayectorias, los alumnos del **Bachiller** dicen tener un desempeño medio. Estos alumnos se comparan con sus compañeros, con su propio desempeño de años anteriores y dicen no llevarse muchas materias. Expresan que tal vez por encontrarse en la adolescencia les da más “fiaca” todo, pero reconocen que si trabajan les puede ir bien en la escuela. Una de las alumnas afirma *“soy de esas personas que lamentablemente cuando algo no me gusta no puedo hacerlo porque no le pongo pasión”* y su problema es que entrega a destiempo sus trabajos y por este problema de responsabilidad es que *“le bajan la nota”*. Menciona que se sintió humillada y subestimada a partir de las evaluaciones en matemática, considera que *“eso siempre te dejan marcas, traumas y a la hora de querer esmerarte, siempre hay algo que te dice: no, tarde o temprano, vas a caer”*. También piensa que el problema está *“en la forma de explicar, en la forma de tratarte y no tener paciencia porque yo soy terca, no soy ni tonta ni nada, me cuesta”*. Otro de los alumnos considera que su desempeño en la escuela artística es malo porque no le gusta estudiar, aunque no le desagrada venir a la escuela, pero, dice, *“soy muy vago”*. Le cuesta sentarse a hacer la tarea y le da muy poca importancia, pero cuando quiere estudiar menciona que puede y no es un problema para él.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** son adultos que recuerdan sus experiencias en la escuela secundaria y su actual trayecto educativo. Uno de estos alumnos relata que la secundaria fue para él *“desastrosa”* y *“un martirio”*, ya que siempre se llevaba las materias, las rendía en diciembre y marzo. Menciona que **no había una aceptación social de la repetición de año, “es como que no estaba permitido repetir como ahora”**, recuerda que en esa época si repetías era porque tenías algún problema *“eras hija de padres separados o no te daba la cabeza”*. Terminó la escuela en un Comercial, que no le gustaba, pero es lo que le permitió luego ingresar a trabajar a un banco, mientras también era maestra de inglés. Expresa que *“en cuanto a las evaluaciones era siempre catastrófico porque no me gustó estudiar, no me gustaban las materias que tenía, no me interesaba tampoco, porque desde que nací jugué con barro en el jardín”*. En ese momento, expresa que nadie vio esa inclinación hacia la cerámica que hoy pudo concretar estudiando en esta escuela, antes *“era más del inglés, el comercial, cosa que traté de revertir con mis hijos al darles a elegir”*. Otro alumno de la tecnicatura de esta escuela relata que pasó por varios colegios antes de terminar la secundaria. Afirma que siempre fue malo como estudiante, aunque no sabe si por falta de atención o de interés, siempre tenía que hablar con un profesor porque algunos parecían que no le interesaba lo que le pasaba y otros se daban cuenta que tenía problemas para entender algunas cosas. Cuenta que terminó la secundaria en un colegio chiquito, *“un poco más entendible”*, con mucha ayuda psicopedagógica y psicológica que lo impulsó a salir adelante. Menciona que tuvo que terminar el secundario porque lo hicieron obligatorio, pero lo terminó ***“a duras penas, no fue algo pasajero, le puse esfuerzo y ganas y, además, por todo el esfuerzo de mi familia, de mis padres gracias a Dios lo terminé.”***

Los alumnos de la **Tecnicatura** se consideran alumnos de desempeño medio, uno de ellos dice: porque *“soy muy colgado, soy muy desordenado”*, reconoce que se le han secado piezas de cerámica por estar colgado. Otro de los alumnos de la tecnicatura expresa que se considera mejor alumno cuando se desempeña en las materias prácticas, en estas materias le resulta menos complicado porque tiene dificultades para estudiar en



materias teóricas. Para este alumno las materias prácticas son la escultura y el dibujo que realiza en la escuela.

Los alumnos proyectan su futuro.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** expresan que el proyecto de futuro se vincula más a la posibilidad de trabajar y realizar algún curso relacionado con el arte, por ejemplo *“fotografía cinematográfica”, “escritura”* o un *“curso de tatuaje”*. Una de las alumnas tiene expectativas de continuar estudios universitarios, en carreras que no tiene aún definidas, pero, dice, vinculadas con *“lo social”*: abogacía, filosofía, historia o *“ser política”*. Esta alumna expresa, que *“nunca me gusto del todo este colegio, no siento pasión o amor en hacer las cosas, por ejemplo, dibujar es lo que más detesto, cerámica no le pongo toda esa esencia que hay que ponerle”*, sostiene que viene a esta escuela porque es el sueño no cumplido de su madre. Otra de las alumnas menciona que va a intentar terminar el secundario y después trabajar, afirma que no va a seguir estudios universitarios, ya que lo que quiere hacer es *“un taller de escritura porque me gusta escribir”*.

Los alumnos del **Bachiller** relatan que un docente es capaz de despertar el interés o el gusto por una materia o una carrera a través de la evaluación. Una alumna expresa que aprendió historia porque el profesor sabe explicar y evaluar de una manera que le hizo despertar *“el gusto y la pasión por la historia”*. Menciona que *al explicar la materia, el docente los hace interesar, lo hace expresar y los hace decir “sí, esto lo sé y me encanta que pase”*.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** relatan que por ahora no tiene un proyecto de futuro. Uno de los alumnos expresa que está realizando estos estudios **para recibirse y para aprender**, cree que con esto tiene bastantes salidas laborales que habrá que buscarlas. Supone que se dedicará a algo vinculado con la escultura y dice *“lo que me gusta mucho es el modelado cerámico”*. Otra alumna expresa que le gustaría retomar el IUNA (Instituto Universitario Nacional de Arte) para reforzar el tema de lo

artístico, *“llegar más a la obra en sí, a que no sea solamente una artesanía sino un producto artístico, una obra de arte.”*

En la **Tecnicatura** relatan diferentes experiencias escolares vinculadas con una situación de evaluación en el aula y su relación con el proyecto futuro. Uno de los alumnos de esta escuela menciona que comenzó un taller de cerámica, cerca de su casa a los ocho años, cuando estaba en 3° grado de la primaria y recuerda que *“el profesor era muy bueno”*. En 6° grado deja el taller, luego comienza y termina la secundaria, decide empezar la carrera de diseño gráfico y abandona porque, dice, *“me empezó a ir mal en todas las evaluaciones”*, luego se pasa a bellas artes y también le fue mal, *“no le encontré el sentido, me quedé atascado ahí sin hacer nada y medio depresivo, sin querer hacer nada”*. Más tarde decide volver al taller de cerámica y retomar lo que había comenzado unos cuantos años atrás. Otra de las alumnas recuerda que en la escuela secundaria siempre le gustaron las artes plásticas y el apoyo de los profesores en ese momento fue importante. Piensa que haber tenido esa materia y **las buenas notas que tenía siempre, fue lo que impulsó “que viese que iba a seguir una carrera por el lado plástico”**.

La experiencia educativa de los padres y las opiniones familiares acerca de la evaluación.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** expresan, en términos generales, que sus padres no terminaron la escuela secundaria o en algunos casos es uno de los padres quien termina el nivel siendo adulto. Una alumna relata que sus padres no tuvieron buena trayectoria académica, su madre abandonó en segundo año y su padre llegó hasta tercer año, en sus palabras dice, *“Ahora esas son las consecuencias, mi mamá trabaja de empleada doméstica y mi papá trabaja de vigilante de seguridad”*. Otra alumna cuenta que sus padres son *“titiriteros realizadores”* y menciona haber heredado su gusto por el arte. De los padres que terminaron la escuela secundaria, han logrado estudios de enfermería y una de las madres, que recientemente terminó la secundaria, *“tiene una fiambrería en Villa Crespo”*.

En cuanto a las opiniones familiares acerca de la evaluación, los alumnos del **Bachiller** expresan que sus padres les dicen que siempre hay una injusticia en las evaluaciones de algunos profesores. Uno de los alumnos dice que para sus padres *“el colegio es lo primordial”* y que hay que estudiar para las pruebas no de memoria sino entendiendo para aprender. Esta alumna menciona que en realidad nunca le dicen sus profesores que estudie de memoria para una prueba, pero, *“si yo veo algo que no lo sé o me cuesta entenderlo, lo termino estudiando de memoria”*. Otra alumna afirma que al comenzar la secundaria dejó de mostrar las notas a sus padres, aunque en alguna ocasión cuando se saca buena nota sus padres se enteran. Menciona que se considera una persona muy inteligente y capaz que cuando se saca una nota baja *“es como que me caigo porque es por vaga no por no saber y yo tranquilamente a un 5 lo puedo levantar con un 10.”* Otro de los alumnos dice que su madre *“tranqui no le da mucha importancia, pero mi papá siempre dice que es re-mala la evaluación”* que hacen los profesores porque *“cuando no hacés algo como ellos quieren está mal y punto.”* Otra alumna dice que sus padres no opinan sobre el tema porque todas las evaluaciones son iguales, *“preguntas, preguntas, preguntas y vos respondés”*.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** mencionan que sus padres estudiaron contabilidad, periodismo, filosofía, entre otros estudios. También, otra de las alumnas expresa, *“Mi mamá no estudió y mi papa empezó el terciario, el profesorado de historia y dejó a mitad de camino. Mi papá es preceptor de una escuela y mi mamá es empleada administrativa”*.

Respecto de las opiniones familiares, los alumnos de la **Tecnicatura** expresan algunos de ellos que no recuerdan las opiniones de sus padres respecto de cómo eran evaluados, uno de los alumnos dice *“lo que sí recuerdo es que yo tenía bastantes problemas con el tema de las evaluaciones”*. Otro alumno recuerda que a sus padres a veces no les parecía bien lo que habían pedido en una evaluación sus profesores, *“no era muy justo o era arbitrario”*. Otro de los alumnos menciona que en general tenían buenas opiniones respecto del trabajo de sus profesores, *“son de alentar bastante”*.

6.1.2. Las experiencias identitarias relevantes de los alumnos.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** relatan que las experiencias de evaluación dependen de cómo sea el profesor. Consideran que si el profesor es bueno es probable que tengan buenas notas en la materia. Una alumna comenta que se llevó siempre a marzo biología, en todos los años que tuvo la misma profesora, menciona que era una persona muy distraída con los alumnos y era difícil prestarle atención. Esta alumna remarca que las vivencias de evaluación, buenas o malas, las vincula siempre con el tipo de profesor porque, *“si me cae mal una persona la molesto mucho hasta que se canse. Por eso, si no me gusta, a esta profesora de biología le hice la vida imposible”*. Otra alumna de esta escuela recuerda experiencias de evaluaciones positivas y negativas, aunque en matemática siempre fueron negativas.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** relatan que tienen un posicionamiento diferente ante la evaluación, ahora que son adultos, y asocian la evaluación con experiencias vividas en el secundario. **Han decidido disfrutar de lo que hacen porque es algo que han elegido estudiar, aunque reconocen que los docentes no abandonan una actitud tradicional a la hora de evaluarlos**, en sus palabras, *“en que he estado sensible, cuando entraron a corregir, a corregir y a corregir, por ejemplo, en dibujo no me gustó porque acá en la escuela enseñame a dibujar”*. Mencionan que es algo que han ido superando y las correcciones que realizan sus profesores las toman de otra manera, tal vez aceptando el aporte del docente, dicen *“me doy cuenta que está bien, listo corregí y punto.”* Otro alumno relata que su experiencia de evaluación en todo el secundario fue *“desagradable”*. En sus palabras, *“me costó mucho estudiar, me costó mucho seguir”*. Menciona que el docente no tenía la culpa porque él no estudiaba, dice, *“era un vago o sabía que había estudiado, pero tenía problemas”*. Este alumno considera que nunca pudo estudiar de memoria, pero entendía que para salir bien en una prueba había que hacerlo y sus compañeros

estudiaban de memoria. Cuenta que intentaba “racionalizar” y aun así en las materias exactas, dice, “*me fue pésimo*”. Recuerda que antes iba a una prueba muy nervioso y sentía que se le ponía “*la mente en blanco o era que estaba la hoja en blanco*”, en cambio, ahora esto no pasa porque es algo que eligió y le gusta, considera que **la evaluación es algo que tiene que llegar y ahora el momento es mucho más tranquilo, ahora no es algo importante porque, dice, “ya me pasó en el secundario y lo terminé gracias a Dios. Ahora es algo que disfruto.”** Otro de los alumnos relata diferentes experiencias de evaluación en el secundario, si bien no sabe cuáles son las que lo marcaron, a estas nunca se las pudo olvidar, cuenta que algunas pruebas eran a libro abierto que le resultaban más fáciles porque le costaba mucho estudiar. Recuerda la típica prueba sorpresa tomada por un profesor y al no saber decidió guardar la prueba y no entregarla. En otra oportunidad lo descubrieron copiándose en una prueba “*me dio mucha vergüenza, el profesor me dijo le voy a tener que poner un 1, me puse muy nervioso*”. Reconoce que en las pruebas siempre se ponía nervioso porque no le gustaba que le vaya mal, recuerda que en un recuperatorio una compañera “*hizo un machete y lo iban pasando por debajo del banco, lo mirábamos, anotábamos y ahí zafábamos*”. Con cierta nostalgia y gracia cuenta que armaban muchas historias principalmente para zafar en la prueba, porque “**valía la pena como travesura, pero más que nada para zafar**”, por el contrario, los docentes tomaban una serie de medidas para evitar que los alumnos se copien en la prueba. Otra de las alumnas de la escuela expresa que la tecnicatura es igual que en el secundario, hay trimestres y se va haciendo una evaluación en el tiempo, pero la más importante es la final, en sus palabras, “*a fin de año es donde se ve en realidad el trabajo de uno*”. Otra alumna menciona que nunca se llevó una materia a diciembre, “*eso que suele ser algo traumático y caótico no lo pasé*”. Recuerda que una vez intentó copiarse en una prueba y la docente la descubrió porque puso una hoja grande igual a la que ella iba a escribir, dice, “*yo no sabía ni siquiera copiarme porque un machete era algo supuestamente chiquitito, algo que la profesora no se da cuenta. Claro me vio el papel, me puso el cero y nunca más me copié, fue como shock*”.

Experiencias identitarias positivas.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** relatan experiencias de evaluación referidas a situaciones agradables vividas en el aula, por ejemplo, dicen, *“nos dio una prueba normal”*, pero estos alumnos podían preguntar si tenían alguna duda y el profesor **les explicaba y los orientaba**. Otra alumna menciona que las experiencias positivas de evaluación son las que realiza el profesor de historia, que es quien entiende y puede ver otro lado de la evaluación. Al mismo tiempo, a modo de reflexión esta alumna se pregunta: *“¿por qué alguien tiene que medir el estado de tu inteligencia?”*, le parece algo muy profundo y pretencioso por parte del docente. Por el contrario, reconoce que el profesor de historia demostró, tomando el lado artístico, que también aprendían y que no era necesario decir todo de memoria para una prueba. Reconoce que le gustó la materia solamente porque el profesor la enseña así, dice, *“porque yo la entiendo, porque historia es algo re interesante, está re bueno saber la historia, lo que pasó antes, es algo muy importante”*. Otra alumna recuerda como experiencia positiva cuando aprobó matemática y el profesor le dijo *“¡muy bien estudiaste, se nota que estudiaste!”*, comenta que fue un alivio para ella. Otro alumno de la escuela relata que cuando hay prueba y no estudió, dice, *“prefiero que sea con onda, me gusta llegar y decir profé tome la hoja, no estudié”*. Cuenta que con el profesor de historia realizan evaluaciones distintas, por ejemplo, fueron al museo del traje y la primera nota del tercer trimestre es realizar un boceto de uno de los trajes que les haya gustado, en sus palabras, *“son pruebas más didácticas que tomar una prueba con preguntas en la pizarra”*.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** recuerdan algunas experiencias positivas vinculadas con la evaluación, por ejemplo, una de las alumnas relata que en el secundario siempre fue medio dramático aprobar química, pero en la tecnicatura, dice, *“me esforcé terriblemente, me dediqué muchísimo y pude aprobar”*, y la profesora terminó diciéndole *“te voy a tener que poner un mísero 6 y yo le decía no me importa, total el 6 es tocar el cielo con las manos”*. Otra alumna recuerda una buena experiencia porque su trabajo fue reconocido: *“una de mis piezas fue seleccionada para la exposición de alumnos que se hace acá a fin de año”*.

Experiencias identitarias negativas.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** relatan diferentes experiencias negativas y vivencias desagradables provocadas, mayormente, por instancias de evaluación en el aula. Por ejemplo, las experiencias van desde haber llegado al aula y enterarse que tienen una prueba justo en la materia que tiene muy baja nota, hasta situaciones donde ellos se han sentido humillados y maltratados o desorientados ante la actitud del docente. Una alumna comenta que tienen un profesor de biología, que es nuevo en la escuela y en dar clases para adolescentes, porque da clases en la universidad. Entonces plantea un estilo de evaluación y de dar clase para universitarios, en sus palabras, *“llega y habla, habla y habla y vos no te diste cuenta de escribir lo que estaba hablando y te dice bueno mañana les tomo una evaluación y fuiste, no sabes nada”*. Otra alumna relata que siente frustración porque sabe que puede, pero algo no funciona, siente que puede, pero no alcanza la nota que necesita para aprobar la materia. Menciona que siente humillación cuando el profesor con una mirada, con un gesto o en la forma de explicarle le dice *“¡qué tonta! ¿No te entra en la cabeza?”*. También menciona que recuerda muchas situaciones donde *“ellos gritaban”*, los profesores, cuando no entendía algo. Esta alumna expresa que las evaluaciones con la profesora de matemática son frustrantes y relata, según sus palabras, una *“experiencia traumática que fue horrible”*, estaba preocupada porque no sabía nada para una prueba, entonces empezó con, dice, *“ataque de pánico, me quedé sin aire, para colmo soy asmática y tuve que decirle: a la profesora, como pude, voy a llamar a mi mamá y salí del aula, fue porque me puse nerviosa.”* Por ahora, esta situación cuenta que le pasa solo en matemática y sostiene **“Yo necesito a alguien que esté conmigo, que sepa más que yo y que me sepa explicar”**, menciona que si no estudia no es porque le da *“fiaca”* sino porque no entiende, le cuesta mucho la materia y abandona en el intento. Recuerda también la palabra decepción en su historia escolar, en situaciones donde el docente se acercaba *“tocándome la cabeza me decepcionaste”*. Además, hace referencia a una experiencia de los inicios escolares, en sus palabras, *“me hacían pasar al frente para tomarme las tablas, en segundo grado. Era muy gracioso para ellos, a la vez, era muy vergonzoso para mí porque se nota que tengo el tema de la pronunciación en la Z,*

entonces cuando decía 2x1, 2x2, era muy chiquita, se reían y no entendía lo que estaba pasando.” La alumna reflexiona y dice “me acuerdo de todas esas cosas, creo que fueron cosas que hoy me hicieron quedar y no poder evitar pensar en el miedo a sentirme humillada”. Otra alumna de esta escuela recuerda que siempre le costaron las pruebas escritas y con malas experiencias porque se ponía muy nerviosa, “se me quedaba la mente en blanco”. Una alumna menciona que tenía que rendir geografía en diciembre y la mirada de la profesora, dice, “esos ojos, te ponía unos ojos”, cuenta que la profesora la ponía muy nerviosa, le decía “Hay no, muy mal, muy mal, recuerdo ¡qué horror fue vivir eso!”

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** son adultos que recuerdan algunas experiencias desagradables vividas en el secundario. Una de las alumnas dice que las evaluaciones eran siempre *“medio catastrófico porque no me gustó estudiar”*, no le gustaban las materias de un secundario comercial y tampoco le interesaba esa escuela. Un alumno expresa que recuerda miles y miles de experiencias desagradables, pero, dice, *“lo que yo tenía eran problemas”*, comenta que su familia consiguió una tutora para preparar las pruebas, recuerda que había estudiado para una prueba de historia y cuando el profesor le entrega la prueba para que la resuelva no pudo escribir nada y entregó la hoja en blanco, en sus palabras, *“el tipo me miró medio raro y se dio cuenta de que algo me pasaba, pero no podía escribir, no sé por qué me trababa”*. Otra alumna recuerda que no es buena para dibujar, pero le tocó un grupo de compañeros en curso que, dice, *“la mayoría quizás ya tenía experiencia o tenía el don de dibujar mucho mejor que yo”*, cuenta que la profesora era muy exigente y solo señalaba que su trabajo estaba mal, piensa que *“quizás esa parte pedagógica de poder ayudar, acompañar, de generar el cambio en mí no lo vi”*. Otra alumna de esta escuela expresa que no recuerda ninguna experiencia de evaluación buena en el secundario, dice, *“fue un desastre, malo a todo nivel”* y menciona que estudió en la época del proceso militar en la Argentina donde, *“se estudiaba de otra forma, todo de memoria, no nos enseñaban a estudiar”*.

6.1.3. Las marcas identitarias relevantes de la evaluación escolar.



Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** expresan que una de las marcas es el miedo a no saber, pero también aprendieron que se puede estudiar de otra forma que no sea de memoria. Una de las alumnas rememora que se llevó geografía a diciembre, la prueba consistió en un “*escrito rápido*”, con preguntas que no estaban en el programa, la calificó con un 5,75 y tuvo que rendir nuevamente en marzo. También expresa que cuando no estudia se enoja porque se saca malas notas, entonces, para no sentirse a estudiar en su casa, presta más atención en clase para dar la prueba. Otra alumna opina que la evaluación le ha dejado las peores marcas, tiene miles de trabas, en sus palabras, “*vos querés prosperar y triunfar, pero siempre caes en lo mismo, es un círculo vicioso, siempre me pasa lo mismo. Y ahora con la profesora de matemática peor, ella no me perdona la vida, tengo un 1 y me la voy a llevar*”. Otra alumna de esta escuela expresa que las marcas de la evaluación son buenas porque le permite repasar lo que estuvieron viendo en clase y **probarse en una prueba**. Es decir, ponerse a prueba y superar pequeños desafíos escolares.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** expresan que tal vez pueden reconocer alguna marca de situaciones que pasaron en otro momento de la escolaridad, pero actualmente están bien, dice uno de los alumnos: “*estoy perfecto, sé que este es mi lugar, sé que la cerámica es lo que me gusta*”. Otra alumna de la Tecnicatura relata que el año pasado fue bueno porque su trabajo fue reconocido dentro del grupo, menciona que este hecho la ha marcado porque llegó a construir esa pieza luego de seguir pautas que le dieron de cómo hacerla, cómo trabajarla y quizás el artista, en sus palabras, “*yendo por un camino, siguiéndolo, mejorándolo, puede llegar a algo bueno y es satisfactorio ser elegido, quizás se ve todo el trabajo del año y también la devolución del profesor, el camino que más o menos va marcando*”.

Los sentimientos de los alumnos hacia la evaluación.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** expresan que sienten, ante una prueba, que nunca van a poder aprobar. Entonces, en palabras de una alumna, “*trato de*

ponerme las pilas, pero no hay 50/50”, esta alumna percibe que no hay un esfuerzo recíproco entre ella y el docente. Otra alumna siente hacia la persona del docente, dice, *“bronca y ganas de pegarle, es la peor profesora que hay”*. Una alumna de esta escuela expresa que siente, *“miedo de preguntar tantas veces y que me tomen por tonta o que me digan, pero cómo puede ser que no entiendas esto y me tildo en una prueba”*, piensa que este es un trauma que le quedó por haber sido humillada en la escuela. Otro alumno dice, *“hay veces me bajonea, en el sentido de que ‘uh, voy mal’ y te da bronca, y eso también hace que uno se ponga las pilas”*, aclara que, si bien se deprime por los resultados de una evaluación, agrega: *“pero no es que me muero porque me haya ido mal en una prueba”*. Una alumna expresa que siente preocupación y nerviosismo por el tiempo que tiene en una prueba y no poder pensar bien las preguntas.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** expresan que tienen baja autoestima frente a una evaluación y una alumna dice: *“en un punto sentí que no podía”*. Otra alumna siente que tiene que auto exigirse un poco más en las evaluaciones para no volver al punto que la hizo sufrir *“porque uno siempre quiere lo mejor y hay que evitar ese chasco”*. Un alumno expresa: *“nunca fui un pibe de 10, tampoco fui un pibe súper responsable, hice lo que pude, llegué hasta donde pude. Yo sabía que tenía un techo, no me pidan más”*.

Relatos de algunos momentos de evaluación en el aula.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** relatan que **los momentos de evaluación en el aula son todos iguales**. Por ello, uno de los alumnos decide contar el momento de evaluación que le da más *“miedo”*. Menciona que en Cívica se da un temor que comienza antes de que el profesor entre al aula y diga saquen una hoja, empiece a dictar las preguntas de la prueba. El alumno piensa que es por haber estudiado y teme no recordar u olvidar justo lo que debe responder en las preguntas, supone que, dice, *“es un nerviosismo por aprobar la prueba”*, le parece que es su forma de ser ante las pruebas. Otra alumna de la escuela expresa que un momento de evaluación sería de la siguiente manera, dice, *“hablamos, nos dan la evaluación y le*

preguntamos al profesor bastante, somos como muy movedizos nosotros”. Una de las alumnas relata una instancia de evaluación con el profesor de Biología, dice, *“tiene una manera muy rápida de evaluarte, dice hoy evaluó, obviamente cada profesor tiene una manera distinta de evaluar, aunque son todas muy parecidas”.* Menciona que el profesor da los temas y **“si no los estudiaste, fuiste”.** Otro de los alumnos expresa que el momento de evaluación en el aula es un lío, es un momento complicado, ya que todos hablan y gritan. Las pruebas son individuales, menciona que no se debería hablar, el profesor constantemente les pide silencio. También están los alumnos que se quieren copiar y el profesor se enoja o no los ve. Una de las alumnas dice que **es un “momento tenso” y depende del profesor crear un buen clima en la evaluación.** Una de las alumnas comenta que las pruebas le cambian el humor, por el poco tiempo que les dan para hacerla, dice, *“lo querés pensar bien e ir acordándote”.* También, expresa que se pone nerviosa porque termina el tiempo y no le alcanza, algunas preguntas no las entienden y, agrega, *“no te explican, le decís al profesor y se enoja, se juega una situación límite. El examen te reduce todo lo que vos hiciste, no les importa nada”*

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** relatan que presentan los trabajos terminados a fin de año, por ejemplo, en alfarería presentan todas las piezas que realizaron en el año, las dejan y luego el profesor les da la nota. Otro alumno menciona que los momentos de evaluación son los finales, pero los docentes observan cómo trabajan en clase, tienen en cuenta la asistencia y si tienen algún problema los ayudan. Otra alumna de la tecnicatura dice que una vez que terminan todos los cacharros en cerámica, el alumno genera una presentación en una mesa, trae una tela y lo presenta como si fuera una mini exposición del alumno en cada materia y, dice, **“quedan a solas las obras con los profesores y después uno recibe la nota.** Muchas veces el profesor está acompañado de algún otro profesor o directivo que también pasa a verificar lo que estuvimos haciendo en el año”.

Algunas materias escolares marcadas por situaciones de evaluación.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** cuentan que en *“Historia”* la

evaluación los marca por la manera en que el profesor entiende la práctica de evaluar. En “*Biología*” porque el profesor tiene experiencia en dar clase en la universidad y no en la escuela secundaria, entonces mencionan que son evaluados tal como se realiza en ese nivel. En “*Geografía*” porque rindió la materia en diciembre y el profesor por 25 centésimos no lo aprobó, se la llevó a marzo. En “*Matemática*” porque preparó la materia en tres días, gracias a un profesor que supo explicarle bien la materia. Otra alumna expresa que sabe qué hace mucho lío en clase, pero, dice, “*sé que me da la cabeza para estudiar*”. Piensa que hay materias que le cuestan, por ejemplo, Física y Química, cuenta que en el caso de “*Historia*” tiene baja nota en la materia, pero, dice, “*el profesor es muy exigente conmigo y siempre pone 5,50 en el boletín, entonces ya me rendí con él*”.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** señalan aquellas materias como “*Química*” que en el secundario era “*un plomazo y que había que aprenderlo porque era una obligación y ahora -en la tecnicatura- esto es parte de lo que me gusta*”. En “*Dibujo*”, mencionan que tenían un profesor que en el año los aprobaba a todos, mientras que otro docente, al año siguiente, les corregía detalle por detalle, en sus palabras, “*tenía una frustración que se me caían las lágrimas*”. Estos alumnos reconocen que antes en el secundario tenían un desempeño escolar, “*pésimo en Matemática, Química, Física y mucho mejor en Historia y Lengua*”

6.1.4. Las formas de evaluar en las materias escolares.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** relatan que la forma de algunas evaluaciones los ayuda más que otras, “*te dejan sacar, por lo menos, un machetito chiquito de una página así vos te podés ayudar*”. Otra alumna dice que la forma de evaluar cambia solo en Historia y Cívica porque “*los hacen relacionar*” y pueden entender. Otra alumna menciona que también cambia la forma de evaluar en Historia porque el profesor tiene una manera específica de evaluar, “*se toma su tiempo, te explica lo necesario, da clases de apoyo. Hace todo lo posible para que vos apruebes. Te exige, pero tampoco te exige demasiado o te presiona*”. Otro alumno de la escuela

menciona la forma de evaluar es similar en todas las materias, por ejemplo, este alumno se pregunta cómo la gran mayoría tuvo notas bajas en los trimestres, de 15 alumnos 11 no aprobó, tiene malas notas. El alumno expresa: *“por ahí la prueba no la saben llevar los profesores o algo no estamos haciendo bien. Yo creo que todos los profesores dicen: bueno le fue mal, no estudió, listo y ya está”*. Otra alumna dice que para ella **la forma de evaluar es siempre igual porque siempre son preguntas y responder.**

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** expresan que las formas de evaluar son similares, pero depende del docente si ayuda o no a sus alumnos. Otro alumno dice que son parecidas las formas porque dan una consigna y hay que cumplirla. Uno de los alumnos dice que depende del profesor porque cada uno tiene su forma de evaluar el modelado o la decoración de un cacharro, tal vez un profesor da más libertad que otro para hacer un diseño o, tal vez, primero pide que dibujen y después que lo hagan, porque, *“antes era hacer lo que salía y dibujarlo, pero ahora hay que dibujarlo y después llegar a eso”*. Una de las alumnas expresa que en las materias teóricas *“se manejan igual como en el secundario, son evaluaciones de los contenidos que se fueron viendo y así uno aprueba. En las prácticas puede cambiar un poco de acuerdo a las técnicas que se manejen”*.

6.1.5. Las formas de evaluar en diferentes propuestas pedagógicas.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** consideran que la evaluación en la Tecnicatura es diferente, porque el gusto y el interés por aprender a hacer y a exponer sus trabajos es lo que los motiva en la Tecnicatura. Una de las alumnas del Bachiller expresa que solo le gustaría seguir con el Taller y no con las materias comunes, como Matemática, Cívica y otras. Menciona que en el Taller se presentan los trabajos al finalizar el año y solo entran a la demostración los profesores, si bien ya saben que están aprobados no pueden evitar ponerse nerviosos igual, en sus palabras, *“el mostrar al final todas las piezas para ver si aprobás o no, me parece que es medio inútil porque si tenés todo aprobado, es como que tendrías que hacer una presentación para que lo vean y ya está. No sufriendo más de lo que ya tenés sufrido”*. **Esta alumna comenta**

que en el Taller los *“evalúan visualmente”*, piensa que se evalúan los detalles del trabajo y el desempeño del alumno en el año. También reflexiona, *“el arte es raro de evaluar porque cada uno, cada artista, es diferente en expresar las cosas”*. Otra alumna expresa que es diferente en la Tecnicatura, porque *“lo hacés más porque tenés ganas, tenés más libertad”*. Menciona que en el Bachiller no le gustan los trabajos que están haciendo en cerámica y reconoce que eso dificulta su ritmo, va más lento y no tiene ganas de trabajar. Otra alumna menciona que cambia porque en el Bachiller les enseñan lo básico y necesario para que en la Tecnicatura puedas ejercer lo básico que te enseñaron. Expresa que **la diferencia de las propuestas se da en la construcción de un oficio o profesión para el mundo del trabajo**, de la siguiente manera, *“es muy diferente, es más complicado, te presionan más, son más exigentes porque cuando estás en el básico vos ya sabés que vas a hacer la tecnicatura, pero cuando estás en la tecnicatura tenés el peso de que a partir de la tecnicatura vas a ejercer la profesión.”* Un alumno dice que hay diferencias en el sentido de ir perfeccionándose, sostiene que la Tecnicatura es más compleja porque los alumnos elaboran piezas en cerámica más importantes y no se pueden entregar, por ejemplo, sin esmaltar, pintar o decorar. Otra alumna también piensa que es diferente porque en la Tecnicatura evalúan a los alumnos mientras van progresando en el trabajo con las esculturas y los ejercicios que hacen. Piensa que cambia porque la evaluación, en sus palabras, *“no es escrita o verbal, vos te expresás a través del arte y lo que vas aprendiendo se dan cuenta los profesores, se dan cuenta si hacés una pieza precaria. Entonces cuando vas reteniendo conocimientos, los profesores se dan cuenta porque vas usando otras técnicas, por ejemplo, el cocido de una pieza.”*

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** consideran que la Tecnicatura *“es como ir al secundario”*, aunque ellos no toman de igual manera a la evaluación porque están donde les gusta y les interesa lo que hacen. Reconocen que *“tiene algo más o menos parecido porque en sí es un colegio de cerámica”* y hay profesores. Otro alumno expresa que la Tecnicatura es más fácil porque ya no tienen tantos teóricos y está vinculada a sus intereses. Otra alumna expresa que la Tecnicatura se maneja similar a como es un secundario, por el hecho de tener una evaluación en los trimestres, dice,

*“por más de que esté la evaluación final, uno ya viene todo el año preparándose y son como mini evaluaciones todo el tiempo, **la forma de evaluación se parece.**”* Otra de las alumnas relata que en la parte teórica es igual que el secundario, pero en los talleres los profesores evalúan por los trabajos que se hacen, dice, *“**la evaluación en el arte es distinta y es práctica, se evalúa en los troncales que son dibujo, modelado, moldería, alfarería**”*. Piensa que es algo muy difícil de evaluar el arte porque es muy subjetivo, dice, *“a uno le va a gustar lo que hacés y a otro no, una pieza tiene que estar muy mal para que no te dejen pasar de año”*. Esta alumna opina que a los profesores se les hace difícil evaluar porque, *“**hacen un intento de asesor y después te tienen que evaluar y aprobar pero dejan también tu libertad**”*. En su relato considera que tal vez falta un criterio para establecer el nivel que hay que tener, ya que **no hay criterios claros de evaluación**, dice, *“un profesor me dijo que estaba todo bien, pero vino otro y me dijo no, está todo mal”*.

6.1.5.1. La explicitación y la negociación de los criterios de evaluación.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** expresan que la mayoría de las veces recibieron un temario. Una de las alumnas, dice, *“me han dicho temas, así que la verdad no tenía ni idea de lo que eran, los tuve que estudiar igual”*. Otra alumna de la escuela expresa, *“antes nos daban un temario”*. Una alumna comenta que una de sus profesoras les daba unos temas y en la prueba tomaba otros, entonces todo el curso reprobaba la materia. Un alumno de la escuela dice que casi siempre los profesores les dan *“la notita en el cuaderno, algunos te dan más tiempo y otros no para estudiar”*. Otra alumna menciona que los profesores les avisaban, en algunas ocasiones, que iban a ser evaluados en los últimos temas dados. Por último, otra alumna relata que, *“**hay muchos profesores que te toman en la evaluación preguntas que no habías estudiado. Te dicen de esta página a esta página y terminan tomando otra página.**”*

En cuanto a la negociación de criterios de evaluación en el aula, los alumnos del **Bachiller** relatan que *“la negociación no se encuentra dentro de las prácticas que se llevan en el aula”*. Una de las alumnas menciona que lo único que pueden negociar

alguna vez es hacer la prueba de a dos o hacer un trabajo práctico en clase, teniendo las hojas de la carpeta sobre el banco. Otra alumna relata que años pasados tenían una prueba escrita y oral, pero ahora como a muchos les fue mal en casi todas las pruebas, comenta que más de la mitad del curso tiene el 80% desaprobado, entonces estuvieron hablando con el tutor, que es el profesor de Historia, para ofrecerle al profesor de Físico-Química realizar un trabajo práctico para subir la nota, en este caso el docente les dio la oportunidad. También menciona que el profesor de Historia no tomó prueba escrita para el trimestre, en su lugar les hizo hacer un afiche en grupo, en sus palabras, *“aprendí más con eso que estudiando para la prueba porque terminé estudiando de memoria para aprobar”*. Otra alumna dice que solo con el profesor de Historia porque es más flexible, dice, *“es el que más te deja expresar”*. En el caso del profesor de Lengua, *“es un personaje, se olvida hasta lo que está evaluando y nosotros le decimos qué es lo que tenía que evaluar”*. En Matemática expresa *“no se puede hablar de esas cosas”* y con el resto de las materias solo se dan los temas. Un alumno menciona que los criterios son establecidos por el profesor, pero, por ejemplo, dice, *“trato que la materia que me queda previa o me la llevo a marzo, de hablarlo con el profesor y le digo mire qué temas son los que hay más posibilidades de tomarme, porque te dan la planilla con más de 30 temas y todo eso no me puedo estudiar.”* Otra alumna reconoce que con el único docente que pueden negociar es con el profesor de Historia, *“él nos preguntó: ¿y a ustedes qué les parece que es mejor para ustedes?, ¿Qué puede ser que les lleve a tener mejor las notas?”*. Menciona que el resto de los profesores les avisan los temas que van a evaluar y solamente hacen preguntas, en cambio el profesor de Historia, en sus palabras, *“bueno trabajo práctico, capaz es mejor para ustedes y se desempeñan mejor. Quedó demostrado que es así”*.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** sostienen que la mayoría de las veces sí se explicitan los criterios, por ejemplo, en los escritos les dan los temas, pero cuando elaboran una pieza de cerámica deben seguir pasos que fueron enseñados. Respecto de la negociación de los criterios de evaluación en el aula, los alumnos de la Tecnicatura expresan que los criterios son siempre dados por el profesor y, agrega, *“uno sabe que a final de año tenés los troncales y tenés que presentar todo”*. Otro alumno

recuerda que alguna vez negociaron, dice, *“pero algo mínimo”*.

6.1.5.2. La comprensión de lo esperado en una evaluación.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** expresan que **no saben qué se espera de ellos en una evaluación**. Una de las alumnas dice que en la secundaria estudió mucho, pero le parece que no sabe nada, cuando da una prueba estudia y comenta *“sé que me fue bien y capaz me fue mal porque no dije exactamente lo que querían”*. Piensa que los profesores son muy detallistas y, *“tenés que decir lo que a ellos les gustaría que les digas y uno explica a su modo. Ahora doy la prueba y que Dios me ayude”*. Otra alumna expresa que el profesor le dice que esperaba más de ella y que no le falle, que preste más atención y menciona *“que me ponga más las pilas”*. Una alumna dice que el profesor de Cívica, *“siempre quiere más de lo que puedo dar y piensa que puedo dar más y más y me exige más”*. Una de las alumnas, ante la pregunta acerca de si sabe qué se espera de ella en una evaluación, responde *“lo que me queda grabado es la palabra decepción, me decepcionaste”*. Un alumno expresa que el profesor espera que apruebe y que estudie. El alumno piensa, *“que un profesor normal debe querer que apruebe, pero hay otros que ni le importa”*. Por último, una alumna de esta escuela reconoce que su **desempeño es mejor en clase que en las evaluaciones, ya que en clase participa siempre y trae las tareas, pero en las evaluaciones, dice, “no sé nada, no entiendo nada”**.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** dicen que en general los docentes esperan, dice, *“que conteste algo”*. Uno de los alumnos comenta que sus compañeros respondían todo, terminaban y entregaban la prueba, en cambio él se sentía incómodo porque muchas veces no terminaba de hacer la prueba, por falta de tiempo o porque no sabía o era una sorpresa lo que tenía que responder.

6.1.5.3. El lugar de la evaluación en el aula.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** relatan que para ellos y para el profesor **la evaluación es muy importante en el aula**. Una de las alumnas dice que el profesor toma la evaluación como la nota principal. En su opinión, la nota se compone por la evaluación, los trabajos prácticos y el trabajo en clase. Menciona que los profesores les dicen *“esto va con nota, esto es para estudiar para la evaluación, esto va a ser para el trimestre que viene, pero va con nota”*. Otra alumna expresa que es importante porque lo primero que toman los profesores es la nota para el boletín, en sus palabras, *“una vez que dicen: prueba se ponen todos re locos”*. Comenta, por ejemplo, que en Biología todo el tiempo les toman prueba oral y, además el profesor anota todo lo que dicen, pero en el resto de las materias tienen una prueba cada una o dos semanas. Una de las alumnas comenta que en el curso no les dan mucha importancia a las evaluaciones, dice, *“somos medio vagos y así nos va”*. Sin embargo, reconoce que **“todo el tiempo está presente, es jugarte el año el tema de la evaluación.”** Otro alumno sostiene que es importante y es mucho el tiempo que lleva porque son bastantes pruebas las que tienen. Expresa, *“pero buscamos tratar de evitar la prueba con un trabajo práctico porque ya saben que en la prueba nos va mal, entonces buscan la forma de saber para ponernos una nota, pero siempre está presente.”* Otra alumna comenta que siempre los están evaluando, en algunos casos cuando empieza y termina el trimestre, casi siempre son pruebas de dos o tres horas. Por último, otra alumna menciona que es muy importante y está muy presente en el aula, sobre todo cuando finaliza el trimestre, dice, **“se pone más intenso todo, nos empiezan a bombardear con evaluaciones”**.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** expresan que **la evaluación es importante en el aula**. Uno de los alumnos, dice, *¡si no fuese por la evaluación!* Menciona que, si bien la evaluación es anual, vienen los días que quieren y presentan el trabajo de todo el año, reconoce que, *“la evaluación influye y el profesor está atento en eso, está pendiente de esto”*. Otro alumno considera que es importante y este caso es por lo que trabajan en clase, la participación y los trabajos prácticos. Una de las alumnas relata que es importante y los evalúan constantemente mientras van haciendo los trabajos, aunque el momento de la evaluación final, cuando tienen que presentar todo el trabajo del año, lo tienen muy presente. Comenta, *“dos meses antes de lo que es el final”*.



del año, uno ya está mentalmente pensando en el examen y en el futuro de lo que viene.”

6.1.5.4. Las modalidades de evaluación y las características de las pruebas.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** reconocen una experiencia de evaluación vinculada con sus intereses y el contexto escolar artístico, particularmente, en uno de sus profesores. Al mismo tiempo, contraponen sus experiencias e implicancias de estudiar de memoria para una prueba a una posición de estudiar para comprender. Una de las alumnas expresa que además de pruebas escritas, han sido evaluados a través de trabajos prácticos y pruebas orales con presentaciones en clase. Menciona que en Filosofía además de pruebas son evaluados también en la actitud y la participación en el aula, agrega, *“está bueno porque se ve lo que tiene cada uno y es lo que te entra en la cabeza”*. Otra alumna dice que son siempre cuestionarios y en matemática ejercicios. Rescata la evaluación realizada en Historia a través de la construcción de una maqueta y un collage mostrando la época de la Revolución de Mayo. Otra alumna muestra entusiasmo con la realización de un collage como manera de evaluación porque, dice, *“me gustó porque fue más relacionado a lo que nosotros estudiamos en la escuela”*. Otra de las alumnas también rescata el collage realizado en Historia porque presta más atención al estar más vinculado con la escuela artística, en sus palabras, *“en cambio en una prueba de Historia si vos estudiás de memoria se te hace re denso y también estudiando de memoria no entendés nada, te aprendés para la prueba bien y a los dos días no sabés más nada.”* Una de las alumnas menciona que han sido evaluados con evaluaciones orales o escritas y también trabajos prácticos con carpeta abierta. Comenta que tiene un mejor desempeño en los recuperatorios porque son siempre evaluaciones orales, dice, *“a la hora de expresarme, yo me puedo expresar, pero en pruebas escritas es un desastre”*. Otro de los alumnos expresa que les hacen preguntas, *“sobre lo que vimos y nos hacen justificar las respuestas. Casi siempre son preguntas, para responder oralmente o escritas, las preguntas son las que están en los libros.”*

Los alumnos del **Bachiller** expresan que **las pruebas se caracterizan por tener siempre preguntas formuladas por el profesor**. Una de las alumnas menciona que tiene **dificultad en interpretar las preguntas en las pruebas**, *“no interpreto bien las preguntas y termino contestando cualquier cosa, mi expresión escrita es mala y eso me juega en contra. Lo mismo las faltas de ortografía, pero si todos los profesores me hubiesen evaluado la ortografía ya tendría un uno en todo”*. Otra alumna recuerda que el profesor de Historia enseñó Revolución Francesa y Revolución de Mayo y sus relaciones, como evaluación realizaron dos collages sobre estos temas. También, expresa que las demás pruebas se caracterizan por hacer preguntas de los contenidos del libro de texto. Por último, una de las alumnas considera que si se estudia las pruebas van a ser fáciles. Sin embargo, reconoce que una prueba oral es muy complicada para ella porque le cuesta explicar lo que le preguntan, situación que se da siempre en diciembre cuando rinde materias. Menciona que las pruebas escritas son siempre preguntas, algunas de verdadero o falso y justificar en ambas elecciones, que se les complica más cuando es la opción verdadera. Esta alumna reflexiona acerca de las preguntas de opción múltiple, también conocidas por su nombre en inglés *múltiple choice*, sostiene que debería ser usadas por todos los profesores y hasta el momento ningún profesor los evaluó con este tipo de preguntas. Considera, en sus palabras, *“las notas serían mejores porque lees las consignas y te dan las respuestas, decís bueno arriesgo y ponés eso. Para mí es mejor, te da posibilidades de ir respondiendo, por lo menos algo de lo que sería la pregunta. En cambio, una pregunta abierta la dejás si responder.”*

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** expresan que, por lo general, son preguntas que realiza el profesor. Mencionan que siempre son un grupo pequeño de alumnos por curso, no más de siete, que se sientan alrededor de una mesa y la prueba consiste en desarrollar las preguntas por escrito. Estos alumnos tienen clase en un lugar abierto, en las mesas se sientan todos juntos, pero la prueba se responde individualmente. Las mesas están distribuidas muy cerca entre ellas y cada una es un curso diferente de alumnos.

Respecto de las características de las pruebas, los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** dicen que en general tienen pruebas con cinco preguntas a desarrollar, consisten en preguntas donde hay que desarrollar conceptos, relacionarlos o compararlos. En otras materias, como Historia del Arte o Química, piden más una conceptualización de temas específicos.

6.1.5.5. La modalidad de evaluación más valorada por los actores.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** dicen que sus profesores hacen mucho hincapié en **las pruebas escritas**. Algunos profesores les dan actividades o trabajos prácticos como para tener muchas notas. Una de las alumnas menciona que sus profesores valoran la expresión escrita. Esta alumna opina, *“si vos te expresás mal, pero estudiaste mucho se te hace todo un enjambre y es lo que me pasa a mí siempre, que termino poniendo todo así de lleno y ni siquiera lo terminé de entender”*. Otra de las alumnas comenta que la modalidad más valorada por sus profesores es el trabajo grupal, también la participación en clase y la conducta. Una de las alumnas dice las actividades de investigación. Un alumno expresa que la modalidad que más usan son los trabajos prácticos, dice, *“porque es la que más posibilidades hay de que al alumno le vaya bien. Pero tiene que haber una prueba o dos pruebas”*. Una de las alumnas menciona que es la participación en clase y, agrega, después *“las pruebas porque ponen una nota para que vaya algo en el boletín.”*

Los alumnos del **Bachiller** relatan que las modalidades que más valoran ellos a la hora de ser evaluados es **la participación**, aunque reconocen que muchos profesores no toman en cuenta cuando estuvieron más aplicados en clase. Otra alumna dice el trabajo en clase porque, *“es más hablado y me lleva a más debate que otra cosa”*. Un alumno valora más los trabajos prácticos o actividades individuales y grupales. Mientras que otra alumna dice valorar la expresión oral porque considera que tiene facilidad para hablar. Por último, una de las alumnas valora el trabajo en clase porque se relaciona con la nota de concepto y, agrega, *“si vos vas mal en una materia el profesor te puede*



ayudar con el concepto”. Menciona que después están las pruebas que son las que dan la nota.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** expresan que para algunos profesores es bastante importante **la nota de concepto**. Un alumno recuerda que algunos docentes promediaban la nota de la prueba y la nota de concepto. Cuenta sus experiencias al respecto, dice, *“como no hubo tiempo para tomar el oral y el escrito, tomaron el escrito y la nota de concepto como si fuera la nota fija y la promediaron”*. Otra de las alumnas comenta que sus profesores valoran la presencia en clase y verlos trabajar, en sus palabras, *“aunque uno haga algo mal, pero poder estar ellos presentes y que puedan corregirte.”*

Los alumnos de la **Tecnicatura** expresan que ellos **no pueden valorar ninguna modalidad de prueba, ni las escritas ni las orales**. Uno de los alumnos comenta que siempre le fue mal en los escritos, en sus palabras, *“me fue pésimo, siempre en blanco, puedo estudiar, pero no se me ocurre nada para escribir.”* Este alumno cuenta que hace dos años que debe Química, menciona que la última vez estudió y no pudo hacer nada en la prueba, *“es una pesadilla porque con las exactas soy pésimo y nos evalúan como en el secundario, tratan de poner en contexto con la cerámica, pero termina siendo igual.”* Otro de los alumnos expresa que valora más la nota de concepto *“porque me ayudaba un poco.”*

6.1.5.6. El sentido de las notas para los alumnos.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** opinan que **las notas se vinculan con su proyecto de futuro**. Uno de los alumnos dice que es la base de su futuro, piensa que si no aprueba una materia no podrá entrar a la universidad y, agrega, *“necesito un siete y es un número nada más. Le doy más importancia a lo que es un número porque de ahí depende mi base de lo que voy a seguir”*. Una de las alumnas dice que al sacar como nota un seis sabe que, dice, *“la tengo que remar un poquito más con los trabajos, pero ya está básicamente”*. Otra alumna expresa que **la nota es un termómetro, es una**

escala donde los van ubicando los profesores. Menciona que la nota sintetiza lo que hacés porque los docentes califican la prueba y el trabajo que realizaron. Otra de las alumnas menciona que el sentido de la nota es muy importante para sus estados de ánimo, *“si me saco buena nota me voy a poner feliz y si me saco mala nota me da bronca porque tengo que rendir recuperatorio, hacer trabajos extra para subirla, esto me influye mucho.”* También sostiene que la nota tiene mucho poder en el boletín porque con menos de seis está desaprobada la materia, por más que sea un 5,50. Otra alumna comenta que está acostumbrada a sacarse entre un uno y un dos en Matemática. Expresa que la nota es la síntesis de lo que hace en la prueba y, *“esta nota me representa porque no hice nada”*. Uno de los alumnos de la escuela dice que el sentido de la nota es que le dé la suma de 18 para aprobar el año. Relata que este año como nunca están mal en las notas y, *“este año rogamos todos por el 6, que venga el 6 para zafar.”* Otra alumna expresa que la nota no tiene sentido para ella porque se debería evaluar de otra forma, piensa que es una práctica que se hace porque hay que hacerlo. Propone que, *“debería ser de otra forma, con actividades o más didácticas.”* Por último, otra alumna de esta escuela menciona que si de ella dependiera la nota sería a partir de cómo se expresa y participa el alumno en clase.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** expresan que **el sentido de la nota es generar en el alumno que se pueda superar.** Una de las alumnas dice que las mejores notas van a estar al final del año y las notas parciales de los trimestres, *“van a ser como mucho 8, el 10 siempre va al final como la nota superadora de todo el año”*. Menciona que un 5, como nota, representa un momento en la materia, por dentro uno sabe lo que pasó y, agrega, *“uno siempre va a querer mejorar, por una cuestión de ser alguien”*. Uno de los alumnos expresa que las notas son para cumplir con la evaluación que deben hacer en la escuela.

6.1.5.7. Comunicación de la evaluación a los alumnos y a los padres.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** relatan que cuando a la mayoría de ellos les va mal en una prueba, entonces los profesores hacen una devolución de la

evaluación. Una de las alumnas de esta escuela dice, *“cuando a la mayoría le va bien y a otros pocos no, los profesores dicen bueno los demás no lo entendieron”*. Otra alumna menciona que después de la evaluación no pasa nada, les dan la nota y, tal vez, el profesor habla con algunos de los alumnos, pero, agrega, *“si no nos acercamos nosotros y le decimos ¿por qué nos puso mal acá?”*. Una de la alumna expresa que en el caso de tener alguna duda sobre la prueba se acerca al profesor para preguntar, pero, *“si te va mal, la clase siguiente te toman o un oral o un trabajo práctico”*. Otra alumna dice que si preguntan alguna duda sobre la evaluación a veces los profesores responden y otras veces no. Menciona que si el 50% del aula desaprueba se vuelve a dar el tema y les toman un recuperatorio pero, *“cuando hay dos o tres que desaprobaron les explica un poco y ya está.”* Otra de las alumnas comenta que si los profesores hacen una devolución es general. También recuerda que en la escuela primaria los docentes, *“iban por cada banco y te decían todos los errores que vos tenías en las pruebas y lo escuchaba medio mundo, no me gustaba”*. Piensa que ahora cambió porque, dice, *“cuando vos tenés una duda o una consulta te acercás hasta el escritorio y le preguntás, el profesor puede hacer una devolución general o te llama. ¡Pero la profesora de Matemática me dice vos seguí así no más! ¡seguí así no más! Me pone triste.”* Uno de los alumnos expresa que la mayoría de los profesores dan la nota y les dicen que se equivocaron o en qué les fue mal. Por ejemplo, cuenta que, para sacar otra nota, cuando le fue mal, deben rehacer la prueba como trabajo práctico. Por último, otra alumna dice que algunos profesores realizan una devolución escrita en la prueba, en sus palabras, *“te falta mejorar esto y que estudies mejor esto y esto. Pero el resto de los profesores te ponen la nota y nada más”*.

En cuanto a la comunicación de la evaluación a los padres, los alumnos del **Bachiller** expresan que por lo general **muestran las notas a sus padres cuando son buenas**. Una de las alumnas dice, *“cuando me saco menos de 6 lo escondo y si me saco más de 6: ¡mami mirá me saqué esto!”*. Otra alumna comenta que cuando le fue mal en una prueba no les cuenta o tarda en contárselos. Uno de los alumnos menciona que habla poco con sus padres, pero, agrega, *“no tengo drama en decirle que me va mal”*. Por último, una de las alumnas expresa que generalmente no les cuenta a sus padres acerca



de sus evaluaciones en la escuela, *“yo espero a que vayan al boletín y que sea lo que Dios quiera”*.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** relatan que los profesores, por lo general, hacen hincapié en por qué no se desarrolló más algún tema en la prueba, con la idea que quede todo más claro. En cambio, en una pieza de cerámica, en sus palabras, *“más allá que uno se dé cuenta qué es lo malo y lo bueno de la pieza, el profesor siempre hace el hincapié en por qué a él le pareció buena o no, si hubo alguna falla o no”*, una de las alumnas considera que estas devoluciones le sirven para realizar nuevos trabajos.

Los alumnos de la **Tecnicatura** comentan que algunos resultados de las evaluaciones, quizás las principales, se los cuentan sus padres, en palabras de una de las alumnas, *“las que dan más satisfacción uno termina contándolas”*.

6.1.5.8. La evaluación informal en el aula.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** reconocen diferentes prácticas de evaluación informal y que no fueron explicitadas por el docente, pero saben por el oficio del alumno que influye en la evaluación. Una de las alumnas de la escuela relata que algunos docentes les gusta, aunque no sea dicho, que explique más las respuestas en una prueba. También cuenta que influye cómo son con el profesor y, dice, *“por ahí si te peleaste te hace la cruz y te la hace, lamentablemente me ha pasado en biología”*. Otra alumna considera que el docente tiene en cuenta la puntualidad y, agrega, *“la profesora de Matemática se enoja porque soy impuntual y para mí a eso lo tienen en cuenta.”* Una alumna opina que cada profesor tiene una evaluación no dicha de la clase. También, dice, *“evalúan a través de la participación en clase, la puntualidad y la prolijidad”*. Uno de los alumnos piensa que la participación y el respeto hacia el docente, dice, *“si vos tenés un trato malo con un profesor yo creo que la nota va a bajar, si vos tenés mala nota y tiene que subirte la nota para ayudarte no te va a ayudar porque tu trato es malo con él”*. Otra de las alumnas relata que los docentes toman en

cuenta qué tan completa está la prueba, cómo relacionamos los conceptos y si respondemos con nuestras propias palabras, ya que no les parece bien que el alumno estudie todo de memoria y, agrega, *“aunque no hacen nada para cambiar eso porque mientras nos quede el contenido en la cabeza no hacen nada”*. Otra de las alumnas dice que una evaluación informal en la observación del profesor durante la clase y opina *“al observar nos está evaluando”*.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** consideran diferentes aspectos que son tenidos en cuenta por los profesores a la hora de evaluarlos. Una de las alumnas dice que llegar a tiempo al curso, el hecho de no distraerse en clase, *“no desaparecer en el recreo, esto se parece a la secundaria, no irse, son esas cosas que uno sabe que suman”*. También reconoce que preguntar y mostrarse interesado son tenidos en cuenta. Uno de los alumnos reconoce que la prolijidad es muy importante para el docente. Otro alumno comenta que trata de concentrarse en lo que tiene que hacer cuando está en clase, entonces no puede distinguir qué es lo que quiere el docente. Dice que trato de, *“no dormirme en los laureles y que sea más liviano, más pasajero para mí”*.

6.1.6. Las identificaciones de los alumnos a partir de los procesos de evaluación.

6.1.6.1. Los valores y las actitudes aprendidos de la evaluación.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** expresan que aprendieron **el valor de estudiar y de responsabilidad**, además mencionan que asumieron una actitud diferente a la hora de estudiar para una prueba. Una de las alumnas considera que estudiar y saber cómo expresarse es lo fundamental para una prueba. También comenta que al principio era estudiar y escribían lo mismo que habían estudiado, pero ahora es estudiar y hay que explicar lo que entendimos con nuestras palabras. Reconoce que es una alumna responsable, pero, agrega, *“ya estoy al límite, que me digan prueba y prueba, ya me satura y te juro tengo ganas de salir corriendo, directamente, es mucha presión”*. Otra de las alumnas también aprendió de la evaluación a no estudiar de memoria, dice, *“y que la puerta tenga un láser que salís y no te acordás de nada”*.

Menciona que ella trata de buscar otras formas o alternativas para estudiar mejor. Otra alumna comenta, *“son muy perseguidas los profesores, están mirando todo cuando hay evaluación escrita se te paran al lado para ver que no te estés copiando. Es muy feo, te ponen nerviosa y también están todos re nerviosos y se olvidan de las cosas y te preguntan para que los ayudes y obviamente tenés que ayudarlo.”* Uno de los alumnos dice que aprendió a ser responsable, agrega, *“porque tenés que ir especulando para el 6”*. Una de las alumnas aprendió a estudiar para todas las evaluaciones, dice, *“porque si no estudiás después te queda un mal gusto, de me saque un 1”*.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** expresan que **aprendieron de la paciencia con la que trabaja el profesor**. Una de las alumnas dice *“la muestra de la autoridad del docente hacia el alumno, que uno tiene que aprender también a entender las correcciones que a uno le hacen”*. Una de las alumnas considera que al recibir al final de año una nota le cuesta tener una actitud respecto de la evaluación. Un alumno reconoce que tuvo grandes dificultades en el secundario por la manera de estudiar para las pruebas, en sus palabras, *“yo sabía que los demás estudiaban de memoria porque les preguntaban y lo sabían de pe a pa y lo sabían todos igual. Yo no sabía nada, ni de memoria ni racionalizando, he tenido profesores particulares que me han ayudado, he tenido tutores y le he dado tiempo, pero admito que ya estaba tan cansado que no me iba a pegar la cabeza contra la pared, pero estuvo cerca”*. Otro de los alumnos se plantea una pregunta: *“¿Qué aprendí? que al final pude pasar todo, pude terminar el secundario, tal vez no me resultaba tan complicado”*. Comenta que siempre tuvo una profesora particular que lo ayudaba para las pruebas y, también, hoy lo ayuda a preparar Historia del Arte, dice, *“ella busca la información, me la dicta, yo la escribo y después la repaso”*. Una de las alumnas recuerda una situación de evaluación injusta para ella, comenta que dibuja bien y un profesor la evaluó con un 5 a fin de año, dice, *“después se supo que tenía sus preferidas, yo no estaba en ese grupo y yo sé que valgo. Si sos profesor tenés que tener objetividad, por más que no te guste un chico porque se trata de evaluar el trabajo. Me quedé muy enojada”*.

6.1.6.2. Los significados y las asociaciones de los alumnos.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** relatan que **evaluar es desarrollar lo que ellos entendieron acorde a lo que le explicaron los profesores**. Una de las alumnas opina que le parece medio inútil la evaluación porque, *“hay algunas cosas que vos no lo aprendés en clase, te lo dan los profesores, pero no entendés y después en la prueba lo tenés que implementar de una manera que ellos te explicaron y vos no sabés qué hacer”*. Esta alumna considera que perdió el panorama de lo que sabe y, dice, *“estudio y lo pongo en la prueba y ya me olvido”*, piensa que algunas materias no deberían estar en los últimos años y se deberían centrar más en la especialidad. Otra de las alumnas expresa que la evaluación no tiene ningún sentido, considera que está mal que alguien tenga que evaluar la inteligencia porque, *“inteligentes somos todos, lo que nos falta es práctica o saber algunas cosas, uno no sale sabiendo todo, uno tiene que tener tiempo para saber, va aprendiendo con el tiempo”*. Por último, un alumno más expresó que el significado de la evaluación es aprobar la prueba y sacarse un 6.

Los alumnos del **Bachiller** presentan diferentes sugerencias y reclamos asociados a la evaluación. Una de las alumnas expresa que para ella las pruebas son un desastre y que no le gustan, en sus palabras, *“no por ser vaga, me fue bien en la mayoría de las materias, pero la verdad que los exámenes son un extremo por donde para mí pasa el estrés de los estudiantes”*. Al mismo tiempo, reconoce que tiene compañeros que no se esmeran por las 14 materias, pero igual tienen estrés por una sola porque, dice, *“es como que te están ahorcando de a poquito y es uh tengo que terminar, a remar, a remar y después del examen no tenés nada más para probar”*. Otra alumna expresa que a veces quiere cambiar muchas cosas como la evaluación, pero no piensa cómo reemplazarla porque es difícil y, agrega, *“creo que la creatividad puede ayudar. Si las cosas son como muy cuadradas y por más que le pongas onda siguen siendo así”*. Otra de las alumnas comenta que los profesores tienen que tomar conciencia de que antes todos estudiaban, en cambio, ahora es otra generación y, agrega, *“a los pibes le tenés que llamar la atención porque después terminan reprobando, los vas a tener otro año y no está bueno que tomen pruebas escritas porque, está bien, es una manera tradicional de evaluar, pero hay veces que los pibes no aprenden”*. Además, piensa que es obvio

que estudien de memoria, excepto que le guste la materia y tenga tiempo. Otra de las alumnas expresa que viene arrastrando hace mucho tiempo vergüenza por su historia escolar, dice, *“que no fue muy buena y que no estoy orgullosa”*. Esta alumna comenta que poder hablar sobre la evaluación fue un descargo, dice, *“se me revolvió todo, incluso me acordé de experiencias que no me acordaba, fue todo un revoltijo”*. Uno de los alumnos pide que los profesores, en sus palabras, *“se pongan un poco más las pilas al evaluarlos y empiecen a ser un poco más abiertos con los alumnos porque la onda es que nos llevemos bien y buscar lo mejor para los alumnos, los profesores creo que están para eso”*. Una de las alumnas piensa que, si el profesor explica más o si ayuda más al alumno, considera que la mayoría de ellos debería tener un concepto o un resultado más alto, además, agrega, *“las evaluaciones son algo que se hace para cerrar una nota, es un mérito que refleja lo que aprendiste durante el año”*. Por último, una de las alumnas cuenta una experiencia con el profesor de Biología, dice, *“da las clases como a estudiantes de universidad y toma las evaluaciones para que retengamos la información”*. Comenta que este profesor empieza a hablar en la clase y pensando que ellos retienen y después cuando los evalúan no saben nada.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** consideran que **la evaluación, aunque no les guste, es parte de la escuela**. Una de las alumnas expresa que **la evaluación es una instancia necesaria “para poder plantear diferentes etapas en el aprendizaje.”**

Los alumnos de la **Tecnicatura** realizan sugerencias y relatan experiencias asociadas a la evaluación. Una de las alumnas **propone que sean evaluados, en materias como Historia, de la misma manera que son evaluados en las materias específicas de la tecnicatura, donde presentan un trabajo y van conversando sobre la obra**. Por ejemplo, sugiere elegir un tema entre todos, hablar y aportar ideas, conocimientos sobre el tema, donde la evaluación sea conversar el tema, dice, *“me parece más interesante que el bla, bla, bla de una prueba”*. En realidad, sugiere **que la evaluación sea lo que uno leyó y escuchó del profesor, agrega, “que son conocimientos que te quedan, me parece más interesante que agarrar y decir saquen una hoja y escriban”**. Entonces,

piensa que si la profesora escucha qué se está diciendo, puede conocer cuánto saben los alumnos sobre un tema, sin necesidad de repetir de memoria, en sus palabras, **“toda la vida fue estudiar de esta página a esta página y contestar las preguntas”**. Otro alumno piensa que en el momento de la evaluación el alumno está solo, lo que siente es a ver hasta dónde puedo llegar y, dice, *“está bien eso a algunos le funcionará bien, a mí no me funcionó para nada bien”*. Considera que la forma en que lo evaluaron no funcionó bien con él porque tuvo problemas con muchos profesores, pero, agrega, *“si a la gente le funciona, tal vez el que estaba mal era yo”*. Otra de las alumnas recuerda que cuando era más chica **veía a la evaluación como algo terrorífico** porque, dice, **“hay una presión general que se da tanto en la escuela como de los padres”**, **con el tiempo se dio cuenta que la vida siempre tiene evaluaciones**. Comenta que, **quizás, la mala nota es para superarse y perfeccionarse y considera que una evaluación con un 10 no se da hasta el final de año**, en sus palabras, *“un profesor decía: el 10 es para Dios, el nueve es para mí, ustedes como mucho pueden tener un 8”*. Piensa que aun teniendo un 10 va a sentir que algo más le falta porque es algo arbitrario y es la visión de una persona. Reflexiona que **en la escuela todo está pensado para aprobar la evaluación y seguir pasando diferentes niveles, hay una obligación del primario, del secundario y es un tiempo estimativo**, agrega, *“uno no puede salirse de eso porque eso conlleva a quedar como algo mal visto, quizás el hecho de decir: voy a empezar la universidad con 20 años, se ve como un atraso y también para el tema laboral esto influye mucho”*. En cuanto a **la evaluación en el arte, piensa que se debería evaluar el seguimiento de los pasos de una pieza porque en la obra finalizada quizás el error se vea o no**, aunque, dice, *“la pieza terminada es muy alcahueta, el profesor se da cuenta cómo fue el desarrollo de la obra”*. De todas maneras, considera que depende del criterio de evaluación del profesor para que una obra sea desaprobada, en sus palabras, *“por más que uno diga la forma de modelar es esta, de decorar es esta, cada uno tiene su forma y uno también adopta de diferentes profesores las formas de hacerlo, entonces quizás el hecho de hacerlo diferente a lo que quiere el profesor también eso es un motivo para que sea desaprobada.”* Por último, una más de las alumnas comenta que **ahora a los estudiantes los evalúan a través de trabajos prácticos, donde copian y pega información de la computadora**. Piensa que los

profesores saben que sus alumnos resuelven así estos trabajos y, además, saben que estudian de memoria, considera que deberían hacer algo para cambiarlo porque el secundario no funciona bien. Pero, opina, es difícil porque hay muchos docentes que quieren una mejora y, se pregunta, “¿pero por qué no se puede?”, piensa que el secundario debería ser sin notas, ya que, si el alumno es responsable, entonces la materia está aprobada. Es decir, si veo que el alumno viene, cumple, se interesa, estudia, participa en la clase, trae los materiales, es constante, hay que sacarle la nota, agrega, “yo la sacaría en el secundario porque los chicos están pendientes de cuál me llevo, cuál me falta, qué objetivo, es una enfermedad”. Considera que el profesor se debería tomar todo el trimestre para evaluar la clase y hablar con cada uno de los alumnos, pero, quizás, sabemos que con una prueba es más fácil porque en un día tiene las notas de todos los alumnos y, dice, “aunque dejás el tendal de chicos”. Finalmente, esta alumna propone cambiar el nivel secundario, agrega, “abrirles la cabeza a los chicos, enseñarles a razonar para después darles las herramientas para que puedan seguir estudiando y que les guste”.

6.1.6.3. Una representación del objeto de estudio expresada por los alumnos.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** expresan que representan a la evaluación, por un lado, con objetos más cercanos al contexto escolar como una hoja porque representa un examen; un libro porque los profesores “*toman todo de memoria, todo igual como está en el libro, es textual*”. Por otro lado, con objetos que remiten a contextos más alejados del ámbito escolar como un paraguas porque cuando, dice, “*nos toman prueba me resguardo, uno abre el paraguas para tratar de camuflarse de todo con lo que te están tirando*”; las pelotitas anti estrés por la ansiedad que les provoca la prueba.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** representan la evaluación con objetos simbólicos como una maza de madera que se da en la cabeza; “*como una bola de 100 kilos porque fueron muy pesados, era muy complicado, era mover una piedra enorme*” y, además, un alumno comenta que el secundario representó para él “*una*

pared enorme que no podía atravesar, no podía, algo pesado que no podía llevar, no podía moverlo"; una almohada porque en clase se quedaba dormido, no tenía interés en aprender, se aburría y esto era evaluado por los profesores; unos edificios por las subidas y bajadas, dice, *“todo el camino escolar siempre es un tránsito, donde no es un horizonte pleno si no que tiene muchas subidas y bajadas*”; por último, un objeto más cercano a la vida del aula, un lápiz porque le gusta dibujar y escribir.

6.1.6.4. La imagen de sí mismo y la definición de sí mismo.

Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** relatan las dificultades y las experiencias de evaluación transitadas en tantos años de escolaridad y en estas narraciones presentan sus ideas y significaciones sobre una imagen de sí mismos. Una de las alumnas expresa que la evaluación no la refleja porque, dice, *“en clase uno le pone todas las ganas para estudiar, se sabe todo, explica mejor y tiene mejor relación con la clase y no con una evaluación”*. Piensa que en la evaluación no se puede expresar tal como lo hace en clase, agrega, *“la evaluación es todo más correcto, tenés que poner lo que entendiste, pero claramente y en la clase puedo debatir y que me ayuden qué está mal, qué está bien”*, sostiene que es muy puntual y muy restringido el espacio destinado a la evaluación. Al mismo tiempo, manifiesta cierto agotamiento, en sus palabras, *“ahora hay cosas de la evaluación que ya no quiero saber más nada, prefiero tener trabajos prácticos que es donde más me destaco y demuestra cómo puedo explicar mejor las cosas. De una prueba no saco nada, una hora para explicar todo lo que vimos en un año, es más que injusto”*. Otra de las alumnas dice que la evaluación es así y hay que tomarla así, pero comenta que se dio cuenta que cuando se prepara y estudia le va bien en las pruebas, se dio cuenta que puede, en sus palabras, *“no era una cuestión de no poder, era una cuestión de no tener ganas”*. Entonces, opina que en realidad existe el alumno con voluntad y el alumno sin voluntad, agrega, *“al momento de evaluar se tendría que ver quien tiene voluntad y quién no. Es complicado tratar de cambiar esto para que estemos más cómodos”*. Una de las alumnas expresa que **la evaluación le devuelve la imagen del desafío y de la responsabilidad como alumna**. Piensa que en **su imagen como estudiante no solo influye la evaluación sino también**

le da una idea de dónde está ubicada. Por otro lado, considera que no es solo la evaluación la que la define como alumna, sino que hay muchas otras cosas ayudan a definirla y, agrega, *“aunque los profesores no lo ven así”*. Otra alumna de esta escuela comenta que ella puede saber mucho para una prueba, pero si se expresa mal, en la evaluación le va a ir mal, entonces, agrega, *“la imagen de la evaluación es una imagen errónea porque no es así, porque atrás de ese espejo tenés más problemas que el espejo no revela”*. Considera que las evaluaciones son para reflejar lo que es y cómo es como alumna, pero la evaluación toma la imagen en el momento porque una evaluación es algo de un momento. Piensa que **es una foto que marca el momento de cómo fuiste como alumna en esa evaluación, pero también puede mostrar otras cosas, puede haber otras fotos que cambien esa foto**. Uno de los alumnos dice que la evaluación muestra en cierta manera, según sus palabras, *“como soy yo, la de un colgado, me destaco más en clase que en las pruebas”*. Considera que en una prueba se evalúa él mismo y es un reflejo de lo que hizo, es el valor que le está dando a lo que tenía que estudiar. Otra de las alumnas opina que la evaluación refleja lo que hace en un momento como alumno en la escuela, que intenta esforzarse pero que le cuesta. Según sus palabras, *“la identidad como estudiante la construye uno mediante las actividades que hace y la evaluación es una actividad”*. Por último, otra de las alumnas de esta escuela opina que se construye una imagen de buen y de mal alumno, reconoce que es muy común dejarse influir por sus compañeros para no estudiar. Cuenta que si le dan un libro para leer lo lee porque le gusta, pero si le dan un libro con contenidos para estudiar ya no le interesa tanto. Entonces, agrega, *“para mí que eso influye algo en todos los chicos porque hay muchos chicos que les gusta leer, pero si les das un libro con textos, actividades y no les gusta, y encima los evaluás. Para mí ya te da vagancia de que solo te digan te vamos a tomar una evaluación.”*

Los alumnos del **Bachiller** se definen en función de sus gustos, dificultades y, en esto, presentan una relación entre estudiar y evaluación. Una de las alumnas expresa que no le gusta estudiar y, además, le cuesta mucho, agrega, *“tal vez la evaluación es lo que de alguna manera fue haciendo que no me guste estudiar”*. Otra alumna menciona una idea acerca de sí misma, en sus palabras, *“siempre digo que soy un desastre, no para*



todo, pero en las materias y a la hora de las pruebas”. Además, dice, “pero yo tengo en la cabeza que puedo y puedo y cuando quiero algo lo hago, por eso no me preocupo y no me frustró tanto.”

Al mismo tiempo que se realizaron las entrevistas fue posible combinar con **técnicas proyectivas**, que se aplicaron en grupo a fin de profundizar en las identificaciones del alumno como estudiante respecto de la evaluación. En sus producciones, presentadas en la Figura 4 y 5, expresan sus ideas y significaciones sobre la evaluación, como así también esbozan una imagen de sí mismo. A continuación, se presentan dos ejemplos de estas producciones.

Figura 4. Frases para completar.

© Frases para completar:

Una evaluación es... la forma de poner nervios a los seres estudiosos.

La evaluación me sirvió para... que mi sangre fluya con dificultad y nada parezca normal. ¿Qué es normal?

La evaluación me ayudó... en el compañerismo.

Los profesores que me evaluaron fueron... algunos una mierda, otros muy copados, otros en su puta madre. Pero hay de los locos los que...

La evaluación es agradable porque... ¿Agradable? La única evaluación que me gusta que la de cívica y gusto.

Ante una evaluación siento que... se me corta la respiración y que se me agrandan los ojos.

Los profesores cuando me evaluaron habitualmente... se ponen extraños.

La evaluación es desagradable porque... ¿Desagradable?

Qué es ser evaluado... ¡uf! significa tantas cosas para mí.

Cómo te ves antes y después de una evaluación.....

Quisiera que una evaluación fuese.....

ANTES

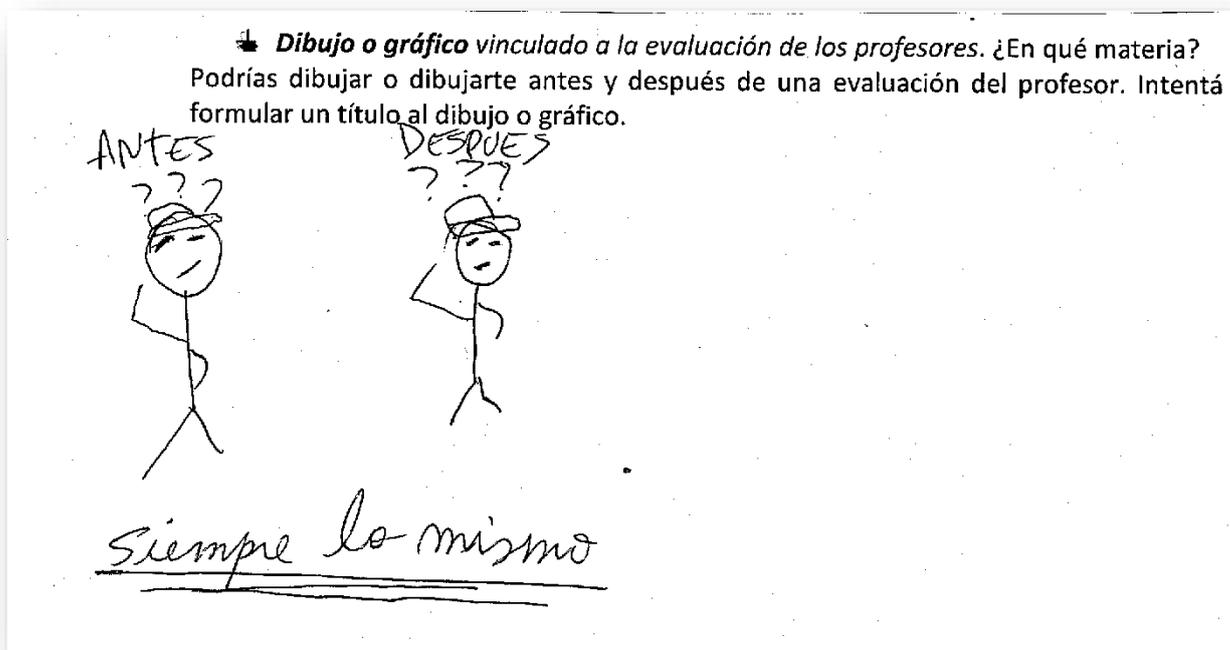


DESPUÉS



Fuente: elaboración propia de la técnica y la respuesta de un alumno.

Figura 5. Dibujo realizado por un alumno.



Fuente: elaboración propia de la técnica y la respuesta de un alumno.

Los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** narran ideas y experiencias respecto de la evaluación con cierta distancia debido a que dicen que “*son más grandes*” y su paso por el nivel secundario ha concluido y es parte del pasado. Una de las alumnas comenta que, por tener más edad, se da cuenta que en determinadas materias se esfuerza más o no se permite una mala nota, agrega, “*pero por ahí en las cosas que me cuestan porque en las que tengo más clara soy más chanta, la tengo clara y por eso más vaguita*”. Expresa que las materias que le cuestan o son nuevas o le tiene miedo representan un desafío y más esfuerzo porque, dice, “*a esta altura del partido no es para mostrar una nota, no es una obligación, entonces es como que las cosas que me cuestan le meto más garra para ver si puedo salir*”. Uno de los alumnos de la Tecnicatura relata que con las experiencias que tuvo en la escuela no cree que la evaluación le devuelva una imagen acerca de cómo es como alumno. En sus palabras, reflexiona “*yo me esforcé muchísimo para terminar, si eso hubiese sido reflejado en las evaluaciones y no sé si se reflejó, no sé si se entendió lo que pasó. Uno no sabe lo*

que le pasa en la cabeza, un tercero no sabe lo que le pasa en la cabeza y un profesor no sabe lo que le pasa en la cabeza a uno". Sostiene que las evaluaciones no reflejaron para nada cómo es como alumno, agrega, *"a mí me costó muchísimo y había profesores que miraban la evaluación y decían este es un vago"*. Otra alumna considera que la nota refleja si estuvo preparada para ese momento y lo que le está pasando. Una de las alumnas expresa que, si cumple, si viene todos los días a la escuela y si le interesó la materia, entonces la nota la refleja y reflexiona, en sus palabras, *"somos grandes nosotros, aunque me pongan 2, igual voy a seguir, en este momento, no me condiciona nada, ninguna nota. Ahora vengo a aprender, si vos viste mi esfuerzo, lo viste, si no lo viste listo, no me hago tanto problema, antes sí porque era chica"*.

Los alumnos de la **Tecnicatura** reconocen sus dificultades y limitaciones ante situaciones de evaluación. Uno de los alumnos expresa que la definición la realiza el profesor, él solo puede estar de acuerdo o no y, agrega, *"yo hago lo que puedo, pongo lo que puedo con mis dificultades"*. Otra alumna reconoce que llega a último momento con todo en sus trabajos, por esto, sabe cuándo le fue mal en una evaluación y considera que es un espejo que dice, con sus palabras, *"no me preparé lo suficiente"*. También, reflexiona que a veces el alumno lidia con un poco de suerte, de ir justo con lo básico, aprender lo básico y poder desarrollarlo bien en la prueba y, agrega, *"pero quizás me puede costar más las evaluaciones teóricas que las prácticas, sé que puedo soltarme más en las prácticas, sé que me interesa más y en las teóricas siempre me falta un toquesin de ponerme a estudiar bien e interesarme más en los temas"*.

Se solicitó a estos alumnos de la **Escuela Artística**, que arriesguen un título para el final de nuestro encuentro, que relacionen la palabra "evaluación" con lo conversado en la entrevista. Es un juego interesante, cuyas respuestas revelan imágenes y sentidos de la evaluación. Los alumnos del **Bachiller de la Escuela Artística** proponen títulos que los ubican en el centro de la escena escolar y asumen la voz protagónica. Por ejemplo, sintetizan simbólicamente pedidos de cambios y razones, excusas, justificaciones para defenderse, algunos de ellos son: *"Cambiar las evaluaciones, cambiar la forma de evaluar"*; *"Descargo evaluativo"*; *"Estudiantes y actitudes con las pruebas"*;

“Evaluaciones...”. Por otra parte, los alumnos de la **Tecnicatura de la Escuela Artística** refieren a títulos que revistan experiencias escolares como “*Experiencias personales en la evaluación*”, mencionan el tema de la entrevista “*Entrevista sobre evaluación*” o simplemente dicen, “*Sin título...*”.

6.2. La Escuela Técnica en Retiro.

6.2.1. Los momentos identitarios relevantes de la trayectoria escolar.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** relatan que **sus trayectorias escolares fueron discontinuas y con problemas de aprendizaje** en sus desempeños escolares, ya sea **por cambios frecuentes de escuelas como por situaciones vinculadas con la repitencia**. Uno de los alumnos cuenta que fue a seis escuelas porque su madre trabajaba mucho, en sus palabras “*tenía un trabajo se mudaba, tenía otro trabajo y también se mudaba, no era estable en un lugar y por eso cambiábamos mucho la escuela*”. Otro alumno de esta escuela menciona que vive en la provincia y viaja más de una hora y media todos los días para llegar a la escuela, cuenta que en la primaria lo cambiaron varias veces de escuela, particularmente, recuerda el primer cambio en 4° grado de la escuela porque tuvo, en sus palabras, “*problemas con una maestra que no me llevaba bien, no tenía ganas de explicarme, tenía algo contra mí*”. Luego de este primer cambio siguieron otros tres hasta llegar al secundario, donde repitió 2° y 3° año y pasó a cursar sus estudios a la mañana después de haber realizado toda su escolaridad por la tarde. Otro de los alumnos también menciona que se cambió reiteradas veces de escuela, “*de una parroquial a una del estado, después fui a una escuela privada otra vez, después volví a la del estado*”. Menciona que en la escuela parroquial le iba mal, le costaba mucho aprender, entonces, según sus palabras, “*mejor fui a una del estado, ahí me iba bien, pero no sé leer bien, hasta ahora me cuesta leer de corrido, no me gusta leer los libros, cuando leo, leo medio mal.*” En total repitió tres veces, dos en la escuela primaria y una más en esta escuela. Otro alumno cuenta que estudió en una escuela primaria que quedaba a la vuelta de su casa, pero llegaba siempre tarde, en 4° grado iba a repetir porque no sabía nada, ya que ese año no había ido nunca

a la escuela por problemas personales, pero cuenta que le *“tomaron una prueba y pude pasar de grado”*. En esta escuela repitió primer año *“porque no venía nunca y estaba todo el tiempo en mi casa”*, siempre cursó por la tarde y *“este es el primer año que estoy a la mañana”*.

Respecto de sus desempeños escolares, los alumnos de **Ciclo Básico** expresan algunos que se consideran **buenos alumnos, porque tienen capacidad, pero no estudian para las pruebas por problemas familiares o anímicos**. Otro de los alumnos menciona que su desempeño es medio porque a veces no estudia, no hace las tareas y se lleva algunas materias a diciembre o a marzo. Un alumno dice que su desempeño es medio porque a veces *“soy bueno y a veces soy malo”*. Otro cuenta que tiene un desempeño *“regular porque soy el que despabila y distrae a los demás”*. Un alumno más dice que su desempeño es malo porque no le gusta estudiar y porque, *“soy muy distraído”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** expresan **no haber tenido una buena trayectoria escolar**, en sus palabras, *“me tendría que haber dedicado más a estudiar y no tanto a vagar”*, mencionan que en esta escuela tuvieron algunas materias nuevas que no conocían y menciona uno de los alumnos que *“estaba medio desorientado, pero después me acostumbré”*. Otra alumna de la especialidad también menciona reiterados cambios de escuela de la Provincia de Buenos Aires a la Ciudad, **hasta que sintió que una escuela en particular la cambió porque la ayudó a desarrollar todo lo que no había aprendido hasta ese momento y fue debido a la exigencia de la escuela**. También la ayudó a comenzar mejor la secundaria en esta escuela. Otro de los alumnos relata cambios de una escuela a otra, pero reconoce que su desempeño era bueno en los primeros años de la escolaridad y luego comenzó a complicarse cuando se cambiaba a escuelas con diferentes exigencias, teniendo en matemática las principales dificultades. Dos alumnos más de esta escuela mencionan que si bien han tenido buenas trayectorias escolares a partir de la secundaria comenzaron a llevarse materias, uno de ellos cuenta que le cuesta particularmente la materia Teoría de los Circuitos porque *“es difícil razonarla”*, tiene muchas fórmulas y, en sus palabras, *“hay que saber usarlas y en el momento indicado, tenemos que*



practicar mucho para que nos salgan los ejercicios, el profesor siempre dice: hay que practicar, practicar para no dudar las fórmulas”.

En la **Especialidad**, los alumnos mencionan que **pueden llegar a tener un desempeño bueno, pero deben esforzarse más y uno de ellos dice “soy muy vago”**, esta expresión se repite en la mayoría de los alumnos. Otra de las alumnas expresa que su desempeño es medio, pero sus profesores le dicen que es bueno. Piensa que sería bueno si ella se estaría exigiendo más, pero son los docentes los que le exigen más a ella. Un alumno dice que su desempeño es medio cuando tiene ganas de hacer, pero esto depende del profesor. También expresan que tienen un desempeño medio, pero con altibajos, con lapsos porque a pesar de haber elegido la especialidad tienen materias que no les gustan.

Los alumnos proyectan su futuro.

Los estudiantes del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** se hacen eco del mandato dado por la institución y por los profesores, según el cual **la escuela los prepara para ingresar a la universidad, particularmente, en carreras de ingeniería electrónica o industrial**. Otros alumnos cuestionan fuertemente la vigencia de este mandato y uno de ellos, dice *“yo vivo el día a día, estudiar no me gusta”*. Sin embargo, estas creencias están lejos de ser las únicas porque los alumnos no siempre abandonan sus proyectos de la infancia: *“médico”, “abogado”, “contador”, “militar”, “maestra jardinera”*. Así el futuro es incierto y a veces con un mensaje ambiguo. La escuela dice a los alumnos que no hay salvación fuera de los estudios y, al mismo tiempo, dice o sugiere que probablemente no llegarán. Entre tanto, el proyecto de futuro personal se relaciona con el proyecto de futuro de la sociedad en que se vive. También expresan que quieren formar una familia e hijos. Al mismo tiempo, cuentan experiencias que se vinculan con decisiones próximas que deberán tomar en la elección de una especialidad de la escuela técnica. Uno de los alumnos relata que tuvo un **nueve en electrónica** y el profesor los hacía trabajar mucho, *“nos enseñó a soldar bien, hicimos varias plaquetas, por eso me gustó para seguir la especialidad en electrónica en esta escuela”*. Otro de los alumnos

cuenta, que, si bien no le fue bien en una evaluación de física porque no pudo estudiar, le gustó mucho el tema y cómo fue evaluado por el profesor, *“tal vez me hizo ver que intente seguir ingeniería”*. Otro alumno de esta escuela comenta que a veces estudia y se pone muy nervioso, dice, *“se te borra todo, decís esto es re difícil, no sigo estudiando y pienso que es mejor ir a trabajar”*. Una alumna de la escuela afirma que los profesores de electricidad y de electrónica le gustan *“como explican y evalúan, entonces sigo adelante, esto ayudó a decidirme”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** mencionan que **la curricula de los últimos años de la escuela no los prepara en aquellas materias necesarias para ingresar a carreras de ingeniería**, pero tanto docentes como alumnos aspiran e impulsan este proyecto de futuro. Estos alumnos expresan que les gustaría seguir estudiando ingeniería electrónica o industrial, tanto en la UBA como en la UTN. También en sus deseos expresan que les gustaría tener una familia, trabajo, casa y auto, como así también, mudarse a otro país. Los alumnos observan que hay profesores que toman evaluaciones diferentes *“que ven desde otro lado la evaluación porque son muy prácticas y a la vez parecen sencillas y a la vez no”*, explican que el profesor les da pruebas que *“son como las dan allá, en la universidad, porque ellos dan clases ahí”* y cuentan que esto los motiva a seguir estudiando en la universidad.

La experiencia educativa de los padres y las opiniones familiares acerca de la evaluación.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** relatan, en su mayoría, que **sus padres no concluyeron la escuela secundaria**, dice uno de ellos *“Ninguno terminó el secundario, mi papá hace service y mi mamá es empleada”*. Otro alumno dice que su madre terminó la primaria *“hizo primer año de la secundaria y dejó, ahora es ama de casa y trabaja en la feria. Mi papá murió hace 8 años.”* Otro alumno dice que su padre es técnico electricista, especialidad que quiere continuar en la escuela, y *“trabaja de encargado en un edificio”*. Un alumno expresa que su madre terminó la escuela

secundaria, fue a la Fuerza Aérea, por temas familiares no pudo seguir estudiando, *“ahora se la rebusca y trabaja”*, menciona que a su padre no lo conoce.

Respecto de las opiniones familiares acerca de la evaluación, los alumnos del **Ciclo Básico** mencionan que **a sus padres les importa que aprueben, no importa que sea con 6 o con un 10**. Uno de los alumnos de esta escuela, expresa que no se siente alentado por sus padres, en sus palabras, *“mi mamá nunca se interesó en las evaluaciones que yo tenía, si tengo buenas notas me felicito yo mismo y no espero la aprobación de mis padres ni nada.”* Otro alumno menciona que sus padres se ponen felices cuando lleva buenas notas porque es inusual, siempre lleva malas notas, y su madre le dice que se tiene que **“poner las pilas”**. Un alumno menciona que sus padres piensan que en esta escuela *“son muy exigentes en las evaluaciones, pero yo les digo que es normal, en todas las escuelas es así.”* Otro alumno relata que sus padres ven su carpeta y *“a veces ni en las carpetas está lo que nos toman”*. Igual sus padres le dicen que tiene que estudiar y que no lo van a obligar a estudiar. Un alumno dice que no sabe qué opinión tiene su madre de la evaluación porque *“ella se la pasa trabajando, tiene que hacer de padre y madre a la vez, siempre me dice estudiá porque es para vos y tu futuro. Si querés ser un linyera, lo vas a ser vos, es tu futuro.”*

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** expresan, en su mayoría, que **terminaron la escuela secundaria y son empleados**, por ejemplo, en un supermercado, en el registro civil, en una empresa de seguridad, en casas particulares como empleada doméstica, entre otros. Uno de los alumnos dice que su padre es técnico electromecánico y, aunque su madre no terminó la misma especialidad, influyeron en la elección de la escuela para él. Otro de los alumnos relata que sus padres son separados y no ve a su padre desde que tenía 5 años, dice en sus palabras, *“mi mamá se casó con una nueva pareja, me llevo bien con él y me ayudó bastante, mi mamá término el secundario, pero mi papá no sé. Mi mamá limpia casas es empleada doméstica.”*

En cuanto a las opiniones de los padres sobre la evaluación, los alumnos de la **Especialidad** afirman que **por lo general no muestran las notas a sus padres** y que

ellos saben que a veces son justas y otras no, un alumno dice *“en la primaria te prestaban más atención”*. También uno de ellos dice que a sus padres no les gustan los proyectos que llevan a su casa, esos proyectos son evaluados por el profesor y sus padres *“no lo valoran.”* Otra alumna dice que a su padre le gustan las evaluaciones que nos hace pensar porque conoce los temas de la especialidad. Un alumno expresa que siempre les lleva buenas notas y su madre casi todos los días al llegar de la escuela le pregunta, *“cómo te fue en la escuela”*.

6.2.2. Las experiencias identitarias relevantes de los alumnos.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** reconocen haber tenido **experiencias de evaluación buenas** y *“experiencias muy, muy malas”*. Uno de los alumnos relata que hace muy poco se incorporó a esta escuela y menciona *“llegué a una técnica, el nivel acá era muy superior, me saqué un montón de notas bajas que yo nunca esperé”*. Otro de los alumnos menciona que, *“lo que más recuerdo son cosas malas”* de la evaluación en el aula. Otro alumno dice que la experiencia que tiene acerca de la evaluación es que no sirve estudiar todo de memoria porque, dice, *“yo hacía antes eso, llegaba a la prueba y lo que estudiaba de memoria no me quedaba y no sabía nada para la prueba”*. Este alumno afirma que lo mejor para una prueba es entender lo que se estudia, saber explicar y resumir en dos párrafos con una explicación breve, no estudiar de memoria. Considera que las pruebas en el aula son muy importantes porque, si en su lugar, toman trabajos prácticos los alumnos no aprenden, *“los hacés en el momento y lo entregás, no te queda nada en la cabeza. Copiás todo lo que te da el profesor”*. Otro de los alumnos de esta escuela expresa que todos sus profesores lo han evaluado bien, dice, *“casi todos me preguntaban lo que había que preguntar y a veces me ayudaban”*, también comenta que este año no le gusta la matemática y espera que el año próximo la profesora no esté en el colegio porque, dice, *“me gusta que me expliquen bien y no me explica”*. Recuerda a un profesor que, luego de repetir primer año, en sus palabras, *“le habló re fuerte, me habló derecho, me dijo ¿vos querés ser algo en la vida?, entonces empezá a ponerte las pilas”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** relatan que **sus experiencias de evaluación pasan por tener pruebas escritas, que son casi siempre las mismas y hay que recordar siempre lo que está en la carpeta**. En cambio, los recuperatorios son orales y, dice, *“creo que ve de otra manera a lo que uno escribe en el papel”*. De estas evaluaciones, en las primeras menciona que le va mal, pero en los recuperatorios, dice, *“me van re bien”*, por ejemplo, en la prueba escrita *“me saqué un 4 y en el recuperatorio me saqué un 9, una diferencia muy grande”*, supone que al principio se confía, práctica poco para la prueba escrita y el profesor, dice, *“me exige mucho más y me la complica”*. Después practico mucho para el recuperatorio y el profesor *“me da algo fácil o me da casi lo mismo y entonces me va bien”*. Otro de los alumnos relata que estuvo a punto de repetir, pensaba que la profesora de matemática lo *“odiaba”* pero salió bien en la prueba final. También con esta profesora resolvía bien las pruebas, pero si en la clase siguiente, dice, *“me ponía a charlar con mis compañeros, le daba bronca y me pedía la carpeta a mí y a nadie más, me terminaba poniendo un 1 para bajarme la nota anterior”*. Un alumno expresa que si los profesores enseñan bien a los alumnos les va a ir bien en la evaluación, en sus palabras, ***“estudiando o no, si enseñan bien te va a ir bien en la evaluación”***. Otros alumnos de esta escuela mencionan que sus experiencias han sido regulares por ser vagos y por estar siempre nerviosos.

Experiencias identitarias positivas.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** expresan ciertas experiencias positivas que vinculan la evaluación con el poder resolver algunas situaciones y el reconocimiento de capacidades personales. Por ejemplo, **un alumno explica que tenía una prueba de matemática que pudo resolver en 10 minutos porque había estudiado y se sacó un 10, dice, “sentí que me gustaba la materia”**. Otro de los alumnos menciona que tuvo que rendir una prueba de química y no había estudiado, entonces 5 minutos antes de rendir se puso a leer, repasó todo y se sacó una buena nota, en sus palabras, *“me felicité y me di cuenta que tengo mucha capacidad para estudiar.”* Un alumno recuerda que en una prueba de biología había preguntas que sabía y otras que no, pero sabía explicar otras cosas que no estaban preguntadas y la profesora, dice,

“me dejó poner eso que sabía para sumar nota”.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** expresan que tuvieron una prueba que no tenían ganas de estudiar, entonces pensaron que sabían y esperaron la prueba, para sorpresa les fue bien. Cuentan que se sintieron seguros de dar la prueba porque entendieron cuando el profesor les explicó en clase. **Otra alumna comenta que rescata las evaluaciones con carpeta abierta porque los hace pensar, relacionar y solucionar problemas**, en cambio, sin carpeta considera que estudian un poco y las preguntas son acerca de qué significa tal cual cosa, pero, dice, *“lograr una prueba con carpeta es algo que te llena de alegría porque decís ¡como pude sacar esto!”*.

Experiencias identitarias negativas.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** reconocen actitudes de los docentes que definen como injustas, como así también, las grandes diferencias de nivel cuando enfrentan la escuela secundaria. Un alumno, dice, *“la profesora se enojaba por todo, era injusta con las notas”*. Otro alumno expresa que le costó mucho adaptarse al nivel secundario, en los primeros exámenes le fue mal y antes en ninguna materia le había ido mal. Por ejemplo, menciona que siempre le gustó matemática, pero ahora, dice, *“me empezó a ir mal, pero era una materia que me gustaba y todavía no le agarro la vuelta.”* Otro de los alumnos dice que siente que su profesora de matemática le tiene bronca porque se lleva la materia desde primer año, expresa, *“me tiene de punto, siempre me pone malas notas”*. Un alumno de esta escuela cuenta que tuvo dos exámenes en un día, uno de historia y otro de castellano, y, en sus palabras, *“en las dos evaluaciones me macheteé y en las dos me engancharon con el machete, me sacaron la hoja, fue muy cómico”*. También recuerda que en séptimo grado de la escuela primaria estaba haciendo una prueba de ciencias sociales y decide sacar para copiar *“un librito chiquito ilustrado que tenía todo”*, hasta que, en un momento, en sus palabras, *“apareció la profesora, me tocó el hombro y se puso mal, estaba por llorar porque la profesora confiaba en mí, creo que ese fue el único año que estudié”*. Otro alumno expresa que en algunas pruebas de matemática entiende cómo hacer el ejercicio, dice,

“pero si está mal el ejercicio, como la profesora está medio chapita, te pone bien y en la clase te trata re mal, es re estricta, te contesta mal”. Una alumna señala que no aprobó matemática porque no aprobó un trabajo práctico, pero tienen todas las pruebas aprobadas. En sus palabras, **“hizo valer más los trabajos prácticos que nos copiamos entre todos, uno lo hace y lo copiamos, y no hizo valer las pruebas”**, pero la alumna prefiere no reclamar *“porque se iba a poner en contra mía, me merecía un 6 con eso me conformaba”*, remarca que siempre se lleva a marzo esta materia. Otro alumno menciona que la profesora de matemática lo molesta y se amarga mucho cuando los reta porque, dice, *“es feo que te reten todo el tiempo y tengo malas notas en las pruebas”*. Tal vez en una actitud negadora y algo conformista o por qué no desafiante propia de la edad, este alumno expresa *“ninguna prueba en la escuela me marcó para bien o para mal, pero algo sentimental sí me marcó. La vez que la conocí a mi novia, tenía cuiqui de hablar con ella, tomé valor y hablé, fue la prueba más difícil del mundo.”*

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** recuerdan experiencias bastantes negativas y desagradables. Uno de los alumnos expresa que en las pruebas de matemática resuelve los ejercicios en una hoja borrador, luego al revisar y pasarlas en limpio, si aparece un error comienza a dudar sobre lo que hizo. Este alumno relata cómo ha encontrado la dinámica y otro tiempo para aprender matemática y saber la materia para el año siguiente, en sus palabras, *“pero no me preocupó porque sé que si paso de año veo los mismos temas y realmente si no los aprendí me seguirán costando, pero como estudio en verano y para pasarla, la entiendo bien para el año próximo”*. Un alumno cuenta sobre una profesora de dibujo, *“que era mala con todos, pero mala, mala. Te provocaba y si la mirabas, te decía no me mires mal”*. Expresa que en una de las pruebas nadie sabía los dibujos que debían hacer, entonces después empezó a decirles que eran todos **“una manga de vagos”**, este alumno intenta defenderse y la profesora aprobó a todos menos a él, en sus palabras, *“a mí me advirtieron que no tengo que responderle y en ese momento me olvidé. Hay que quedarse callado, capaz que nos aprobaba a todos y encima lo dijo, ahora por eso te pongo un 1”*. El alumno cuenta que ante esta situación su padre pide una entrevista con la profesora, que también les daba inglés y justo habían dado una prueba, en sus palabras, *“cuando mi viejo estaba*

hablando, ella le dijo, pero él es un buen alumno que puede, por ejemplo, esta prueba de inglés la hizo bien y yo sabía que a esa prueba la había hecho mal y en frente de mi viejo, para que él se quede tranquilo, me aprueba inglés.” Otro alumno relata la primera lección oral en la escuela, expresa que tenía mucho miedo, temor porque “era diferente volcar en una hoja lo que yo sabía, que decirlo en frente de mis compañeros, con temor de cometer un error, además con el peso de aprobar o desaprobado y estar en frente del profesor, fue traumático”.

6.2.3. Las marcas identitarias relevantes de la evaluación escolar.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** mencionan que la evaluación **los ha marcado en el sentido de lograr un entrenamiento para dar pruebas**. Cuando el profesor anuncia una prueba ellos saben que uno o dos días antes tienen que estudiar, prepararse, leer e ir preguntando las dudas al profesor. Otro alumno dice que los exámenes con notas bajas será algo imborrable para él porque le molestan, en sus palabras, “*con el 1, el 2 me dije a mi mismo que no me iba a sacar más notas bajas y empecé a estudiar, a ponerme las pilas. Dejó una marca en mí de no sacarme notas bajas porque es muy feo*”. Otro alumno dice que las marcas de la evaluación son buenas porque, dice, “*cuando me llevo materias hay cosas que no entiendo y las tengo que volver a repasar y las entiendo, después cuando vuelvo a empezar el año que sigue ya las entiendo*”. Un alumno expresa que lo más importante de la evaluación es entender, pero “*la mayoría quiere aprobar*”, piensa que les importa más la nota que entender. Otra de las alumnas considera que la evaluación sirve porque ayuda a fijar algunos temas “*porque ya de otras pruebas lo sabemos y nos va quedando en la cabeza y así vamos avanzando más.*” Una de las alumnas de esta escuela piensa que a través de la evaluación se dan temas para estudiar y cuando dan la prueba aprendés más, en sus palabras, “*Yo aprendo más cuando me toman individual, hacés las cosas sin ayuda de nadie y tenés que pensarlo, razonar*”. Uno de los alumnos expresa que repitió tres veces en la escuela y, agrega, “*ya perdí tres años de mi vida porque estoy tres años más en el colegio, podría estar estudiando o trabajando, algo más productivo*”.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** relatan **aspectos de la evaluación vinculados más con la construcción del oficio de alumno en el formato escolar**. Uno de los alumnos señala que la marca de la evaluación es pensar mucho mejor las cosas y tratar de entenderlas, tal cual las preguntan en la prueba. Otra de las alumnas dice que, si le fue mal en algo, en sus palabras, *“hasta que no me salga no paro”*. Otro alumno responde *“a mí me gustaría hacer lo que ellos quieren, estudiar, pero soy vago”*. Una alumna de esta escuela menciona que la evaluación deja experiencia en la forma de ir haciendo pruebas, en sus palabras, *“quizás en la primera lección oral no sabía desenvolverme, entonces en la segunda tenía más facilidad, más confianza. También en los exámenes escritos quizás me ponía muy nerviosa, me costaba arrancar y no entendía nada, hasta que en otra prueba me tranquilizaba y empezaba, porque yo estaba segura que había estudiado y tenía que hacer el esfuerzo de poder volcarlo en la hoja”*. Otro alumno dice que **la marca fue el aprendizaje** porque cuando entró a primer año del secundario *“era medio vago”* y a partir de estas pruebas que le toman todas las semanas lo centraron a estudiar, piensa que, en sus palabras, *“me cambiaron algo con esto”*. Una alumna de esta escuela expresa que la marca se vincula con aquellas situaciones de evaluación, donde se copiaba en una prueba, el profesor la descubría y terminaba con un 1. Otro de los alumnos relata cuando quiso ingresar al Colegio Carlos Pellegrini, donde llegó a rendir, pero no pudo sumar los 300 puntos, en sus palabras, *“dejé todo, ya había sumado 50 y dije no, no puedo más. No quiero más”*.

Los sentimientos de los alumnos hacia la evaluación.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** relatan que sienten, *“impotencia por no saber el tema que estaban tomando y mucha ansiedad por aprenderlo rápido para poder recuperarlo”*, comenta que tuvo la necesidad de ir a entender el tema porque no le gustan las notas bajas, dice, *“me amargan y es demasiado frustrante”*. Otro alumno dice que cuando se copió en una prueba no le gustó porque la profesora, dice, *“era muy buena conmigo y me preguntó ¿cómo podés hacerme esto?”*. Una alumna de la escuela dice que sintió que se estaba cometiendo con ella una injusticia, pero aclara, en sus palabras, *“no porque me ponga una nota injusta vas a dejar, tenés*



que seguir igual". Otro alumno simplemente dice que le despierta "bronca" la evaluación.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** expresan que la evaluación le despierta, dicen, *"una bronca por no poder hacerlo"*. Otro alumno menciona que, si bien se pone nervioso, sabe que es algo que puede pasar. Un alumno dice *"tenía tanta bronca que me fui corriendo a mi casa"*. Otro alumno expresa lo siguiente en sus palabras, *"me siento mal conmigo por no haber estudiado"*. También otra alumna dice que el sentimiento que despierta una evaluación es de vergüenza con ella misma cuando se copia en una prueba.

Relatos de algunos momentos de evaluación en el aula.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** relatan **momentos de evaluación propios del formato escolar**. Por ejemplo, uno de los alumnos expresa que el profesor de física les avisa unas cuantas clases antes sobre el día de la prueba. El día de la prueba, les entrega fotocopias o generalmente escribe los ejercicios en el pizarrón, da dos o tres temas y pasa por las mesas diciendo tema 1, tema 2, también firma las hojas. Otro de los alumnos menciona que sienten preocupación, impotencia y frustración porque la profesora de matemática anuncia una prueba y sus temas. Luego en el momento de la prueba los temas son otros, lo que se convierte en una sorpresa para todos. Otro alumno expresa que tuvieron una prueba de inglés rápido y fácil, era una fotocopia y tenían que unir con flechas, completar oraciones y también traducir oraciones. Uno de los alumnos de la escuela relata que un momento de evaluación consiste en repartir fotocopias y, en la mayoría de los casos, asignar, dice, *"tema 1, tema 2, tema 3, te maté"*. Este alumno cuenta que generalmente se copia, que tiene años de experiencias en *"machetes"*, que muchas veces lo descubrieron, pero ahora no tanto. En sus palabras, *"saco la carpeta, la pongo al costado de la prueba y copio todo de la carpeta, luego entrego la prueba. Si la carpeta la tengo media incompleta, me doy vuelta y copio al que está atrás y sólo copio. Y eso es todo, en un momento el profesor dice vayan redondeando y entreguen"*. Otro alumno expresa que, aun entendiendo

Química, igual se copia en la prueba porque, dice, *“soy re vago”*. Menciona que los alumnos que se copian aprueban, en sus palabras, remarca *“soy vago, en todo sentido, llego a mi casa y me acuesto. Vengo al colegio me siento y si hago la tarea la hago acá, en casa no hago nada”*. Otro de los alumnos comenta que el profesor les pide una y mil veces que se callen, luego nos da la prueba y ellos comienzan a decir, según sus palabras, *“¡saque la prueba! y muchas malas palabras, también que la pase para otra fecha”*. Como no la pasa para otra fecha, entonces todos *“sacan el machete y nos copiamos”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** narran momentos de evaluación similares a las presentadas anteriormente. Un alumno comenta que el profesor da una fotocopia o escribe los temas en el pizarrón. Una de las alumnas dice que comienza todo en silencio, pero, en sus palabras, *“si no estudiaste se te va a hacer todo letras chinas”*. Menciona que comienza a escribir por lo que sabe y se acuerda y deja para el final todo lo que tiene duda, luego relee y entrega la prueba. Otro alumno dice que tuvieron una prueba de análisis matemático de tres horas, donde en un primer momento podían plantear dudas y luego resolvían entre 4 o 7 ejercicios. Un alumno cuenta que un momento de evaluación, en todas las materias, consiste en *“preguntas, sacar hojas, responder preguntas”*, aunque ahora tienen más práctica las evaluaciones. Nuevamente, otro alumno relata que *“la profesora de matemática dice saquen una hoja, escribe en el pizarrón, copiamos y después se queda caminando siempre alrededor mientras hacemos la prueba, que son 6 o 7 ejercicios”*. Otra alumna más cuenta que, en sus palabras, *“entra el profesor y lo miramos todos a la cara, qué va a decir, si se acuerda o no de la prueba, ‘saque una hoja’ y hacemos la prueba, el que entrega primero le dice ¿y cómo le fue?”*.

Algunas materias escolares marcadas por situaciones de evaluación.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** relatan que las marcas de la evaluación especialmente las tienen en *“Matemática”*, porque es una profesora que *“los molesta”* y mencionan que es difícil trabajar por su manera de explicar, escribe en el



pizarrón y, tal vez, en el momento se entiende un poco, pero todo es muy confuso. También mencionan *“Inglés”*, en sus palabras, *“los profesores vienen, casi siempre, explican y no entiendo”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** mencionan materias como *“Comunicaciones”*, los alumnos dicen que nadie dice nada sobre la materia, tal vez porque le tienen miedo al profesor. También *“Inglés”* porque tuvieron varias profesoras a lo largo del secundario y sienten que no aprendieron nada. *“Dibujo”* porque todos los alumnos del curso rindieron esta materia en diciembre, uno de los alumnos comenta que no aprobó y hasta ahora la tiene previa. *“Teoría de la Circuitos”* si bien es una materia que le cuesta a muchos alumnos, una alumna, dice, *“ya estoy hundida en esta materia, pero igual yo siempre me caractericé por ser orgullosa, la tengo que sacar”*.

6.2.4. Las formas de evaluar en las materias escolares.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** expresan dos opiniones sobre el tema, por un lado, las formas de evaluación cambian, pero dependen del profesor, uno de los alumnos dice en Matemática se hace más o menos lo mismo siempre, hay un tema y se escriben todos los ejercicios en el pizarrón. En Historia menciona que tienen otro sistema, el primer trimestre hay una evaluación común y en el otro trimestre un trabajo práctico para hacer en la casa. En Educación Cívica no toma prueba da varios trabajos prácticos y al que le faltan o no los entregó tiene una nota baja y a ese alumno, *“le toma una prueba escrita para que estudie”*. Otro de los alumnos sostiene que cambia porque hay profesores que toman oral y otros toman escrito, también están los que toman pruebas y si necesitan hacen un recuperatorio. Por otro lado, están los alumnos que piensan que la forma de evaluación es similar en todas las materias porque en la mayoría de los casos les dan fotocopias o copian los ejercicios en el pizarrón, por ejemplo, en Matemática, un alumno dice, *“la profe saca su fibrón y copia en el pizarrón, borra y sigue. Nosotros hacemos la prueba, siempre igual”*. Otro alumno dice que en la mayoría de los casos es igual, les dan tema 1, tema 2, son escritas y rara vez les dan una prueba oral.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** expresan que la forma de evaluar cambia más que nada por el docente. Distinguen entre materias teóricas y prácticas, en sus palabras, *“te preguntan algo en una hoja como si fuera teoría y vos tenés que hacer la práctica”*. Otra alumna dice que cambia según la materia, por ejemplo, *“en Laboratorio las evaluaciones son prácticas, armá el circuito, medí, calculá, todo junto. En Máquinas, la Instrumentación es teórica, qué significa tal cosa o qué relación hay entre tal cosa. El taller también es muy diferente, tenés un montón de prácticos durante el trimestre”*. Otro alumno de la escuela sostiene que cambia según la materia, relata que *“en Cívica la prueba es oral siempre, en cambio, en Tecnología las pruebas son escritas, si te va mal te toma un recuperatorio pero es oral. En Análisis Matemático son siempre ejercicios”*. Otro de los alumnos dice que la forma de evaluar es similar, en sus palabras, es *“el profesor se para y dicta la prueba por temas, separan por bancos y copia en el pizarrón los ejercicios para que hagan la prueba”*. También este alumno relata situaciones donde, según su opinión, cambia la forma de evaluar. Por ejemplo, considera que en Tecnología el profesor tiene otra forma, primero les toma una prueba escrita y después una prueba oral y, dice, *“en la prueba oral ahí es la gran cosa”*. Entonces, si en la prueba escrita el alumno tiene más de 6 va *“al banco de preguntas”* y el que no pasa al frente, dice, *“los chicos que están sentados tienen que hacer preguntas que sean de valor, preguntas que sean pensadas, no regaladas y los chicos que esperan la pregunta tienen que responder bien. No aflojás nunca, te toma muy de punto este profesor”*. Para el alumno esta forma de evaluar *“es muy eficiente para el profesor porque si uno se machetea en las pruebas ahí no te vas a machetear, ahí se va a notar si sabés o no”*. Una alumna reconoce cambios, por ejemplo, en Historia es todo teoría y en Tecnología de los Componentes también es muy teórica, pero en Electrónica y Comunicación es todo práctica, entonces, en sus palabras, *“la forma de evaluar no es igual porque por instinto te callás la boca, en la práctica podés hablar, es un poco más suelto la práctica.”* También los alumnos relatan cambios, pero vinculados más con la calidad y características de las respuestas que deben dar en una prueba, uno de los alumnos expresa la diferencia entre profesores más exigentes a la hora de responder, dice, *“Yo puedo responder algo breve y un profesor me lo acepta, en*

cambio otro profesor me dice quiero que te metas más en el tema, que profundices”. Otra alumna expresa que hay profesores que realizan preguntas básicas en una prueba escrita u oral, dice, *“como para sacar puntos”* y hay otros que toman preguntas bien concretas sobre lo que ellos hacen en la prueba, en sus palabras, *“primero da ejercicios y después pregunta ¿por qué te dio tal resultado? ¿Y cómo fue? Examinan si vos en realidad sabés o no, si te acordás la formula y listo”.*

6.2.5. Las formas de evaluar en diferentes propuestas pedagógicas.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** opinan que **la forma de evaluación sería parecida, pero depende del profesor y dicen que son más horas, más evaluaciones y más trabajos prácticos.** Uno de los alumnos expresa que la evaluación en el Ciclo Básico es más fácil porque en la Especialidad toman temas más en profundidad, complejos y específico, en sus palabras, *“toman los temas en los que vos estas interesado para que en el futuro vos trabajes con lo que aprendiste”*, en cambio en el Ciclo Básico es más general y evalúan, dice, *“pequeñas partecitas, están enseñando lo básico, lo que tenés que acordarte, te toman temas que son del paquete”.* Otro de los alumnos expresa que en la Especialidad es más práctico y, dice, *“en las evaluaciones hay que saber explicar todo lo que hacés con las manos”.* Un alumno de los alumnos piensa que tal vez puede cambiar un poco, aunque supone algo del formato, dice, *“todos sentaditos en la especialidad, el profesor: bueno chicos, voy a dictar para la prueba. Punto uno y el enunciado, punto dos y el enunciado”.* Otro alumno opina que la evaluación es de la siguiente manera, *“te toman trabajos prácticos y una prueba de hacer una conexión con una lámpara, dos tomas corrientes y vos tenés que saber hacer eso”.* Uno de los alumnos supone que no será muy diferente porque la forma de estudio y de evaluar está cambiando en la escuela, en sus palabras, *“A nosotros desde primer año nos tenían cortitos, con un ritmo que había que estudiar mucho, al que hacía las cosas mal, tenía apercebimiento”.* Por último, un alumno expresa que va a ser lo mismo, dice, *“te van a evaluar si sabés o no sabés”.*

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** dicen que al **final se evalúa el**

‘trabajo completo’, es decir un material concreto que presenta el alumno, una demostración, hay un producto: un circuito, una plaqueta, una conexión, etc. relatan que los temas son más difíciles y las evaluaciones son algo diferentes, un alumno dice, *“te pueden desconcertar un poco a lo que estás acostumbrado porque si vas a otro lugar y te toman diferente, te perdés un poco”*. Una de las alumnas menciona que **la diferencia está más en el vínculo con el profesor y en el enfoque de los temas que les enseñan, por ejemplo, en el Ciclo Básico se da matemática y en la Especialidad se da aplicada a la electrónica**, entonces la manera de evaluar cambia porque estás viendo desde la primaria un punto de vista matemático y acá el punto de vista es electrónico y, dice, *“el problema es que si eso está mal podés aplicarlo mal, por ejemplo en una casa la instalación de un circuito te va a salir mal”*. Piensa que, particularmente, en el Ciclo Básico las pruebas escritas no tienen que ser muy diferentes, dice, *“porque tienen que tratar de adaptarse a una linealidad de evaluación”*. Otro alumno de la Especialidad expresa que **es parecida la forma de evaluar porque los profesores siguen siendo los mismos, en su mayoría los tiene tanto en el Ciclo Básico como en la Especialidad**. Un alumno dice, *“literalmente tenés los mismos profesores, simplemente cambia el tema de estudio y nada más, pero el mismo profesor te enseña y con la misma la forma evalúa, siempre quiere que te lo aprendas bien y que no te lo olvides”*. También este alumno reconoce que sus profesores esperan otra actitud de ellos y la exigencia es bastante fuerte. Este alumno expresa que le enseñan directamente lo que tienen que aprender y no pueden equivocarse. Otro de los alumnos piensa que en el Ciclo Básico es todo teoría, aun en los Talleres, y en la Especialidad hay mucha práctica, pero además hay un mayor interés y exigencia para ellos, los profesores asumen otra actitud, en sus palabras, *“hablan de igual a igual con el alumno y en primaria o en el Ciclo Básico no porque había que buscar distancia.”* Otra de las alumnas expresa que ahora en la Especialidad los profesores los conocen mucho, saben lo que ellos conocen de los temas e insisten en aquellos puntos flojos, en cambio en la primaria y en el Ciclo Básico lo que se buscaba, dice, *“era mantener el nivel del grupo”*. En cuanto a la evaluación, sostiene lo siguiente, *“las formas son las mismas: un examen escrito, un recuperatorio, un oral para levantar nota, la carpeta”*. Otra alumna menciona que los *“profesores a los que se llevan materias en el básico los dejan de lado, ya está, no*

puede. Pero acá en el superior los profesores te siguen, te ayudan”. Además, agrega, “somos más grandes, tenemos más confianza, más respeto hacia a ellos, respeto mutuo, el cambio es de actitud, de exigencia”.

6.2.5.1. La explicitación y la negociación de los criterios de evaluación.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** relatan que, **en algunas materias, los docentes les dan los temas y les dicen que tienen que saber explicarlos o estudiar alguna parte bien específica para la prueba.** Uno de los alumnos comenta que les avisan una semana antes los temas que van a evaluar. También, menciona que les han tomado una “*prueba sorpresa*” cuando, dice, “*el curso está disparatado*”, nadie atiende y se portan mal, entonces el profesor les dice “*saquen una hoja y hay prueba*”. Otra alumna expresa que algunos profesores avisan dos semanas antes y hasta un mes antes “*sus pruebas*”, indicando que será todo lo que dieron en clase, pero no específicamente algún tema. Dice que les dan los títulos de los temas y en la prueba les “*preguntan todo entreverado, por ejemplo, a uno circuito en serie y a otro circuito en paralelo*”. Otro alumno menciona que les dan los temas para la prueba y, agrega, “*salvo cuando los hacemos renegar mucho, dicen: prueba sorpresa.*”

Respecto de la negociación de criterios de evaluación, los alumnos del **Ciclo Básico** recuerdan que **algunas veces pueden negociar**, por ejemplo, uno de los alumnos dice “**pedimos que no tome la prueba en esa clase, que la tome la siguiente para estudiar o que nos dé un momento para estudiar o también para repasar**”. Otro alumno dice que **rara vez les preguntan los profesores porque no son de acordar con ellos**. Un alumno menciona que hay casos que son acordados con el alumno, por ejemplo, cuando tienen un recuperatorio porque les fue mal de lo contrario no. Antes del recuperatorio los profesores hablan más con ellos sobre esa prueba, les dan los temas del libro, de la carpeta y fijan la fecha, pero en realidad el alumno reconoce que no es un acuerdo sino más bien **la indicación de algunos aspectos para afrontar esa prueba**. Otra de las alumnas dice siempre los establece el profesor, en sus palabras, “*tenemos todo en la carpeta y no se puede negociar nada y tenemos que estudiar todo. Aunque no*

nos vaya a tocar un tema, tenemos que saberlo igual porque no sabemos qué nos va a tocar.” Por último, uno de los alumnos entrevistados recuerda que una profesora de Cívica no toma prueba, solo les da un montón de trabajos prácticos, en sus palabras, *“ella dice, si vos no me traés los trabajos, te tomo una prueba. Si me los traés hechos y a tiempo aprobás directamente”*. Este alumno comenta que prefieren realizar estos trabajos porque los hacen en sus casas y son más sencillos. Recuerda los inconvenientes que tiene cuando en otras materias preparan pruebas, dice, *“a veces no llegás, sé que voy a tener prueba y me pongo nervioso, me empiezan a transpirar las manos, empezás a temblar. Eso hace que vos agarres la carpeta y te copies en la prueba porque te olvidás”*

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** mencionan que **en ocasiones pueden tener una “prueba sorpresa”**. Uno de los alumnos expresa que los docentes **les dan un tema y cuando lo terminan de ver lo evalúan**. Otro alumno dice que les dan los temas, aunque algunas veces la profesora, según sus palabras, *“nos tomó pruebas a propósito, más que todo para saber si sabíamos o no”*. Una de las alumnas relata que depende de la materia, por ejemplo, en Literatura y Cívica explican algunas cosas y dan los temas, pero en Electrónica, dice, *“uno tiene que estudiar todo el tema, de punta a punta, porque después hay que aplicarlo.”*

En cuanto a la negociación de criterios de evaluación, los alumnos de la **Especialidad** relatan que **a veces se pueden cambiar un par de cosas**, por ejemplo, pedir que se tome otro día u otro tema para la prueba, pero es el docente el que toma las decisiones. Otra de las alumnas menciona que negocian si es prueba escrita o es con carpeta abierta o cerrada, pero, dice, *“en general los profesores no negocian”*. Otro alumno expresa que negocian de vez en cuando con ciertos profesores. Considera que es una buena actitud del profesor y relata un ejemplo, en sus palabras, *“en el Laboratorio, el profesor además de unos trabajos prácticos, este último trimestre nos hizo hacer unos proyectos, teníamos que armar un aparato con unos componentes que nos dio él, podía ser una alarma, un reproductor y yo hice un amplificador de audio, algo más complejo que no se había pedido”*. Por último, una de las alumnas expresa *“muy pocas veces, quizás no*

sé si acordar sino que nosotros les pedíamos que nos evalúen en tal tema.”

6.2.5.2. La comprensión de lo esperado en una evaluación.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** relatan que esperan de ellos **que tengan la mayoría de los conocimientos incorporados**. Uno de los alumnos dice que para estudiar no hay que leerlo una vez, hay leerlo por partes y leerlo varias veces para poder entenderlo. Comenta lo siguiente *“escuché que para hacer una cosa bien hay que hacerla como 148 veces, para que salga bien y sin errores del cerebro a las manos”*. Otro alumno dice que sus profesores esperan mucho de él. Comenta que le fue mal en una prueba y el profesor le dijo *“esperaba mucho más de vos y yo no sabía qué esperaban, tal vez esperan más estudio”*. Reconoce que aun estudiando y prestando atención muchas veces no le va bien en las pruebas. Otro de los alumnos menciona que supone que **los docentes esperan que más de la mitad del curso apruebe**. Uno de los alumnos piensa que la profesora de Matemática espera que copien y terminen los trabajos de un día para el otro, siendo que no entienden y necesitan tiempo para ejercitarlo. En cuanto a la profesora de Geografía no sabe porque no va nunca a la escuela. En Química la profesora dice que explica y explica hasta el cansancio para que se entienda porque sabe que no es fácil la materia y el profesor de Física explica y después toma una prueba de lo explicado, espera que a todos les vaya bien. Otro alumno expresa no saber qué se espera de ellos, piensa que, tal vez, todos saquen buena nota porque el docente se esfuerza en explicarles y dice, *“pero hay veces que los decepcionamos, hay veces que ellos dicen yo les enseño y si ellos no lo estudian, que se la banquen porque es para ellos. A mí de cualquier forma me van a pagar el sueldo”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** expresan que **los profesores esperan que les vaya bien en las pruebas**. Un alumno comenta que al darles los temas en la prueba se dan cuenta si aprueban o no. Una de las alumnas expresa que los profesores esperan mucho de ella pero, al principio, no da lo que ellos quieren. Otro de los alumnos menciona que al principio los profesores no lo conocen, después de la primera prueba, dice, *“ven que ando bien y siempre esperan que tenga buenas notas. Si*

bajo en una, dicen qué le pasó y se preocupan porque siempre tengo buenas notas”. Un alumno expresa que sus profesores tienen muy altas expectativas sobre él, en sus palabras, “a veces me dicen mínimo un 8 o quiero que aprobés con 10.” Otro alumno afirma que no sabe qué se espera de él en una prueba, pero, agrega, “para mí estudiar significaría entenderlo y al desarrollarlo en una prueba yo trato de hacer que el profesor sepa que yo entendí, lo explico con todas las palabras necesarias.” Un alumno responde “el profesor espera que el alumno dé lo mejor de él.” Otra de las alumnas no sabe qué se espera de ella, pero, dice, “los profesores buscan un rendimiento bueno porque ellos se esfuerzan en explicarte y estás a cargo del profesor.”

6.2.5.3. El lugar de la evaluación en el aula.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** expresan que **la evaluación es un momento importante y tiene mucha presencia en el aula**, pero, también, agregan que **la mayoría ellos no les da mucha importancia debido a los malos resultados que tienen en las pruebas**. Otro alumno dice que cuando se fija la fecha del examen y falta poco para que llegue, considera que sí es muy importante, en sus palabras, *“porque es un golpe para arriba o para abajo, puede ser que salves algún trimestre o no”*. Otro alumno expresa que **el profesor los está evaluando siempre**. Uno de los alumnos dice que es un momento importante, en sus palabras, *“te estás jugando tu nota, sirve para pasar de año, esas notas se promedian y después ves cómo te fue en el trimestre”*. Una de las alumnas sostiene que para los profesores lo importante es la prueba. En cambio, para los docentes de Historia y Cívica es el comportamiento lo más importante porque todos piensan que estas materias no sirven para la carrea en la escuela, comenta que estos profesores quieren como mínimo que se les preste atención. Otro alumno dice que **la evaluación es importante para aprobar y pasar de año**, comenta que no es importante para él, en sus palabras, *“no le encuentro sentido tomar una prueba, es mejor que te tomen trabajos prácticos porque que te tomen una prueba apenas terminás un tema, que te acaban de explicar, no es necesario meterte conocimiento que te dieron antes con el de ahora, que te mezclen todo. **Están todo el tiempo evaluando**”*. Al final, una de las alumnas expresa para algunos es importante, pero para otros no porque nos

va mal, de cualquier manera, agrega, *“es algo que está muy presente en el aula”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** opinan que **la evaluación ocupa un lugar importante siempre y lo más importante es la prueba, aunque también tiene trabajos prácticos que se promedian**. Uno de los alumnos comenta que *“los profesores evalúan todo el tiempo el trabajo en clase. Toman prueba, evalúan el trabajo en clase y el comportamiento”*. Otro alumno expresa que la prueba es la más importante y es la que define la nota, también es importante tener la carpeta completa con todo lo trabajado en clase y además la importancia que se le da al profesor, escucharlo y prestar atención. Considera que la evaluación lleva mucho tiempo y está muy presente, agrega, *“como también las clases que uno tiene”*. Otra alumna considera que la evaluación ocupa el primer lugar, no solo para el profesor sino también para ella porque, *“pongo en juego si estoy aprendiendo”*, en el sentido de probarse si aprende. Otra de las alumnas dice que es lo más importante porque es el secundario. Comenta que **la evaluación es algo que uno escribe y después se olvida, en cambio, la práctica es algo uno implementa lo que aprende**. La evaluación, en sus palabras, *“tiene mucha presencia, la nota da una idea de cómo es el alumno, si el alumno tiende a sacarse tal nota, promedia la nota y es un alumno regular, medio, malo”*. Por último, un alumno expresa que entre los alumnos **ocupa el segundo lugar**, aunque debería ocupar el primero. Comenta, en sus palabras, *“el primero lo ocupa el divertirse. Pero permanentemente nos están evaluando, la evaluación está presente”*.

6.2.5.4. Las modalidades de evaluación y las características de las pruebas.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** mencionan que realizan **pruebas escritas, trabajos prácticos individuales y en grupos, pruebas orales individuales y también en grupo** donde, por ejemplo, uno dice una parte y el otro alumno dice otra y, en el caso del **Taller, trabajos manuales**. Uno de los alumnos dice: en Química el profesor toma dos evaluaciones escritas y, dice, *“sacaste una nota”*. Menciona que en otras materias no depende tanto de pruebas escritas sino de trabajos prácticos y, dice, *“si te fue bien aprobás”*. Otro alumno expresa que consiste en prueba escrita, oral,

trabajos prácticos y nota de concepto que, *“es comportamiento en clase, entregas de tareas, trayendo materiales, como por ejemplo en inglés el diccionario. Se evalúa y se promedia”*. Una de las alumnas comenta que si les falta muy poca nota les revisa la carpeta y tiene que estar completa. También trabajos prácticos, por ejemplo, el profesor de Física, dice, *“el segundo mes no pudo venir porque tenía que dar clase en otra escuela y nos tomó trabajos prácticos y cerró con eso, pero tenías que ser puntual con la entrega”*.

En cuanto a las características de las pruebas, los alumnos del **Ciclo Básico** relatan que **las pruebas se caracterizan por tener entre cinco a diez preguntas que demandan un concepto o una explicación de algún tema**. Por ejemplo, menciona que en la prueba de Educación Cívica les pedían que respondan preguntas como las siguientes, dice, *“de memoria, ¿Qué es Estado? o ¿Qué dice el artículo 14?”*. Otro alumno expresa que en general las pruebas son escritas, a partir de preguntas que solicitan relacionar un tema con otro, explicar y desarrollar algún tema. También en alguna oportunidad les piden, dice, *“quiero que me des un resumen del tema muy chiquito”*. Otro de los alumnos comenta que la mayoría de las pruebas son escritas con preguntas. En el caso de Geografía les piden ubicar en el mapa o también los pueden hacer pasar al frente a explicar al curso. En Cívica expresa que la mayoría de los temas tratados en el aula son los que están en el libro, les piden que busquen las preguntas que están formuladas allí y las respondan, una variante puede ser buscar alguna respuesta en internet. Otro de los alumnos menciona algún tipo de dificultad frente a las pruebas orales, dice, *“por ahí te toma una pregunta que te quedás medio tildado pensando qué era y después te acordás, pero ya es tarde.”* En el caso de las pruebas escritas son preguntas, por ejemplo, en Química les piden conceptos, en sus palabras, *“qué es la materia, qué sustancias hay, qué sustancias tienen las materias”* y en Matemática les dan una ejercitación para resolver en la prueba. Otro alumno expresa que las pruebas consisten en preguntas sobre temas específicos. Este alumno menciona, *“a veces te dicen estudiá todo y te hacen preguntas sobre cosas chiquititas y la tenés que responder poco a poco, en otros casos son tremendos papiros y tenés que leer otros textos que son difíciles”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** relatan que **tienen prácticos**, por ejemplo, tienen que hacer una guía de ciertos circuitos y sacar frecuencias. También tienen **ejercicios**, son pocos en todas las materias, pero son bien complejos, tienen todos los temas que vieron el Ciclo Básico y temas de la Especialidad. En sus palabras, *“son muy pocos pero que abarcan todo y hay que tener mucha práctica porque te confunden al principio, pero si entendés cómo resolverlos uno puede sacarlo y tener una buena resolución del problema”*. Otro alumno expresa nos toman pruebas escritas, orales, por ejemplo, una evaluación con el profesor de Electrónica fue hacer un *“trabajo práctico con plaquetas y evalúa cómo queda eso”*. Una de las alumnas, dice, *“escritos, orales, prácticas, se hacen muchas prácticas en laboratorio y en taller, siempre acompañado de teoría, pero mucha práctica”*. Otro alumno dice que los hacen pasar al pizarrón y explicar a todos en la clase. Comenta que en el Laboratorio enseñan con instrumentos de medición y evalúan si aprenden a usarlos o no. Por último, una de las alumnas menciona una modalidad de evaluación llevada a cabo en los recuperatorios, que siempre son orales, los que aprueban la prueba hacen unas preguntas a los que desaproveban, que pasan al frente, en sus palabras, *“los que aprobaron hacen preguntas similares a las de la evaluación, si uno hace una pregunta coherente y concreta tiene un punto. Si uno hace una pregunta mala le sacan un punto al que preguntó y el otro no suma, el otro tiene que responder para sumar. Tienen que estudiar las dos partes sí o sí, si uno aprueba es bueno y si desaproveba lo toman mal”*.

Respecto de las características de las pruebas, los alumnos de la **Especialidad** relatan que **las pruebas tienen alrededor de cinco preguntas a desarrollar, les piden reconocer un concepto o definirlo**. Otro de los alumnos dice que las pruebas tienen un máximo de cinco preguntas que, *“nos piden que desarrollemos teoría”*. Otra de las alumnas menciona que en el Taller de Herrería y Soldadura mientras preparaban algo los iban acompañando con la teoría, primero les enseñaban a dibujar un plano, por ejemplo, de un banquito. También les enseñaban distintos tipos de martillos, clavos, maderas a medida que iban haciendo el banquito. Una vez terminado se llevaba a cabo el examen que consistía en *“demostrar que vos habías aprendido todo”*. Además, comenta que en las pruebas escritas eran más o menos 5 preguntas que evalúan

conceptos o les piden relacionar los conceptos, opina, *“la prueba está fallando en pedir la relación de conceptos”*. Uno de los alumnos dice que profesores que les piden que desarrolle las preguntas y otros demandan preguntas para responder datos, y agrega, *“hay profesores que te dicen decime todo lo que sabés”*.

6.2.5.5. La modalidad de evaluación más valorada por los actores.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** expresan, en su mayoría, que **las pruebas escritas son la modalidad más valorada por sus profesores**. Uno de los alumnos dice, además, en Castellano los hacen leer muchos libros y, agrega, *“te dicen resumí el libro y redactá quienes fueron los autores, los personajes”*. Otro alumno piensa que si se comportan bien en clase y demuestran que saben, aunque en la prueba fallen, el profesor lo toma en cuenta, dice, *“si demostrás interés, aunque te cueste lo valoran, si tenés ganas de aprender”*. Otra de las alumnas considera que sus profesores valoran más las pruebas escritas, los trabajos prácticos, la participación y si tienen buena conducta. Opina que la conducta vale mucho para el profesor, por ejemplo, dice, *“si te sacás un 10 pero en el aula no hacés nada y molestás a tus compañeros, a tus profesoras, te va a la nota eso”*. Por último, un alumno menciona que es la prueba escrita, pero también la nota de concepto, dice, *“por más que te pongan diez, te puede subir un punto o medio punto”*. Considera que las pruebas orales son importantes, pero las escritas son mucho más porque, *“la tienen en una hoja planeada y les toman a todos lo mismo, no define cómo te portes”*.

En cuanto a la modalidad de evaluación más valorada por los alumnos del **Ciclo Básico** expresan que son **las escritas porque si se equivocan pueden borrar, volver a escribir y tienen más tiempo para dar**. Uno de los alumnos dice que valora la prueba escrita porque puede pensar y razonar lo que escribe, al contrario, en la prueba oral dice que tiene que saber todo de memoria y, agrega, *“vos sentís los nervios de pasar al frente”*. Otro alumno también dice que valora las pruebas escritas, *“porque ahí tenés muchas chances, estudiás algo y lo memorizás y cuando lo leés por última vez te vas acordando y vas escribiendo”*. Una de las alumnas comenta que **valora la**

participación en clase, saber y seguir al profesor, agrega, *“cuando participás te pasa más rápido la hora y te divertís, hay veces que explican y explican, pero si no prestás atención y no respondés, te aburre la clase”*. Por último, uno de los alumnos expresa que valora las pruebas orales porque, dice, *“explico más con mis palabras”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** relatan que **las modalidades más valoradas por sus profesores son las prácticas, donde les preguntan y evalúan sobre lo que hacen y lo que comprenden de lo que hacen**. Una de las alumnas, agrega, *“en las escritas por ahí uno estudia de memoria o trata de comprender, pero es difícil, en la práctica es mejor”*. Otro alumno piensa que sus profesores valoran la prueba escrita porque, dice, *“la verdad con lo que mostrás que sabés, es en la prueba, te dice todo”*. Otro de los alumnos menciona que **los profesores valoran que pasen al pizarrón a resolver ejercicios y que cumplan con la tarea que dan para el hogar**, con esto, dice, *“saben que sos trabajador”* y, además, con la prueba los profesores saben la nota. Un alumno expresa que algunos profesores valoran más el concepto del alumno, agrega, *“si es vago o no y eso define más o menos la evaluación del alumno.”* Una de las alumnas piensa que los profesores valoran tanto la práctica como la teoría, porque *“tenés que tener lo teórico bien aprendido para poder pasar a lo práctico, pero a veces lo práctico va de la mano de lo teórico”*. Otra alumna considera que valoran la práctica, dice, *“pasar de la práctica a lo escrito, hacer el informe de la práctica”*. Por último, uno de los alumnos piensa que **los profesores valoran más la prueba oral que la escrita**, *“supongo que desconfían porque hay muchos machetes”*.

Los alumnos de la **Especialidad** relatan que ellos **valoran la modalidad de evaluación que realizan en el Laboratorio**. Una de las alumnas dice que valora la práctica en Laboratorio y, agrega, *“si yo me equivoqué en la práctica me corrigen y me queda.”* Esta alumna reflexiona que en el Laboratorio realizan los circuitos que en el aula arman teóricamente, *“todo lo que estudiamos teóricamente en el aula lo hacemos en el Laboratorio.”* Otra de las alumnas comenta que valora la parte práctica porque, dice, *“puedo saber mucho la teoría, pero a la hora de volcarlo en lo que va a ser mi trabajo el día de mañana, quizás fallo entonces ahí hay un error.”* Uno de los alumnos dice que

las más valoradas serían las escritas porque si estudia no necesita copiarse, agrega, *“el tema del machete es de cada uno, en mi caso personal nunca me machetee, siempre traté de dar lo que supe y si era un 1 era un 1. Prefería decirle al profe que no sabía, en vez de ser técnico sin saber nada”*. Considera que en **las pruebas escritas tiene más tiempo y puede escribir con las palabras adecuadas, dice, “el vocabulario es más exacto”**.

6.2.5.6. El sentido de las notas para los alumnos.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** relatan que **la nota es algo transitorio y puede cambiar en algún momento**. Un alumno comenta que algunos profesores consideran una nota baja como una más y que el alumno puede mejorar y otros profesores con esa nota baja etiquetan al alumno, en sus palabras, *“este ya es mal alumno. Por ejemplo: una vez me saque un 1 por no hacer nada y después estuve mucho tiempo para que vea que yo no era tan malo.”* Otro alumno piensa que tiene mucho sentido la nota para él porque, dice, *“me puede ayudar o me puede decaer, con una mala nota decaigo, me afecta en lo anímico y en todo”*. Un alumno expresa que hay pruebas que estudia y sale mal, dice, *“si desapruebo me quiero matar”, aunque reconoce que si no había estudiado es justo*. Otro de los alumnos comenta que si en una prueba tiene un 10 es porque está excelente y, dice, *“pusiste lo mismo que él pensaba”*. Otro alumno expresa que cuando la nota es un 4 se pone mal, si es que estudió, pero si la nota es más de 6 se siente contento y que hizo las cosas bien, agrega, *“te sentís como que soy yo.”*

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** comentan que **el sentido de la nota es el de aprobar o desaprobar la materia**. Un alumno dice que una nota baja significa que tiene que estudiar más y una nota buena, *“es la medida de mi conocimiento, cuánto sé.”* Una de las alumnas expresa que, si en la prueba se saca un 2, pero en realidad el tema lo sabía y lo había aprendido, en su opinión ese 2 no tendría significado y, *“te estaría demostrando que en realidad este 2 no soy”*. Otro de los alumnos comenta que si tiene una nota buena es porque estudió o porque la profesora

explicó en clase y, dice, *“lo entendí al toque, me quedó grabado”*. Pero, por el contrario, si se sacó una nota mala es porque no estudió o porque no le quedó en la cabeza y, dice, *“no estudié por vago”*. Uno de los alumnos dice que **al ser una escuela técnica prefiere sacarse un 9 en Matemática y un 2 en Historia, en sus palabras, “no me importa el 2 en Historia”**. Una de las alumnas expresa que **la nota es una presión de lograr una mejor nota para el próximo examen, también darse cuenta que en algo falló y que hay algo que no está entendiendo**. Por último, una de las alumnas comenta que el sentido de la nota baja es que no quiso estudiar ese tema para la prueba y, agrega, *“pero la nota de alguna manera sintetiza lo que sé o etiqueta lo que soy.”*

6.2.5.7. Comunicación de la evaluación a los alumnos y a los padres.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** expresan que sus profesores **toman pruebas y entregan la nota**. Uno de los alumnos menciona, *“siempre las entregan, no dicen nada, ponen lo que está mal, pero no se trabaja”*. Otro alumno expresa que algunas veces el profesor da un examen, lo corrige y les dice en general donde está el error. Un alumno comenta que el docente los llama y les entrega la evaluación. En el caso de tener alguna duda se acercan a preguntar y a veces que se dan cuenta que, dice, *“hay cosas que no corrigió porque comparo con otros compañeros”*. Un alumno comenta que, si todo el curso salió mal en una prueba, el profesor les dice, *“las respuestas que quería, lo que él quería”*. También dice que algunos profesores explican la nota, pero, agrega, *“vos decís tengo un 3 y por ahí te ponen una nota peor, ¡no hay que preguntar!”* Otro alumno dice, *“te lo dicen hablando o te lo escriben en la hoja. Te faltó esto, está incompleto, pero nunca algo exacto”*. También este alumno comenta que se fija si el profesor no corrigió algo y, tal caso, dice, *“le voy a reclamar y le pregunto por qué a él un 9 y a mí un 6”*. Una de las alumnas expresa que los profesores corrigen la prueba y al día siguiente la entregan, agrega, *“y vuelvo a repasar porque después lo toma en el recuperatorio.”*

Los alumnos del **Ciclo Básico** comentan que, en general, **sus padres igual se enteran de las notas porque les llega a través del cuaderno de comunicaciones**. Uno de los alumnos expresa que **le muestra a su madre las notas buenas** y, dice, *“pero casi nunca sabe si son buenas o malas porque mamá siempre está trabajando. Me preocupó yo y estudio”*. Otro de los alumnos menciona que **antes sí pero ahora no porque ya está grande para contarles que aprobó o no**, además, agrega, *“soy repitente así que ya sé todo, qué les va a importar, después le muestro el boletín.”* Una de las alumnas expresa que le cuenta sus notas a su madre, y *“me dice que cuando tenga baja me va a mandar a clase de apoyo”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** relatan que directamente **les devuelven la prueba y les indican que deben estudiar más si se equivocaron**. Uno de los alumnos comenta que el profesor le dice *“en esto estuviste flojo”*, cuenta que a veces el profesor vuelve a explicar en el pizarrón los temas de la prueba. Una alumna responde, que *“empiezan a sacrificarme diciendo: la próxima chau, es doloroso porque uno ya sabe qué es lo que hizo mal, pero empiezan a explicar casi todo devuelta, no muy profundo como lo explicaron antes pero lo explican”*. También comenta que en una prueba sacó un 6 y ella pensaba que estaba para un 8 o 9, cuenta que tuvo pequeñas confusiones y el profesor le dijo *“si vos te darías cuenta de esas cosas te hubieras sacado lo que vos pensabas”*. De todas maneras, piensa que es justo porque esas pequeñas equivocaciones en un circuito pueden causar grandes inconvenientes. Otro alumno expresa que tienen profesores que les entregan la evaluación y solo les dicen que les fue mal o directamente les entregan la prueba y siguen con un nuevo tema. Este alumno comenta que cuando salen mal en una evaluación algunos profesores les preguntan, *“¿quieren que resolvamos los problemas todos juntos así lo entienden y no tienen dudas de los temas para seguir avanzando?”*. También reconoce que, por lo general, las pruebas son más difíciles de lo que se trabaja en el aula o en Matemática, dice, *“te cambian los lugares y te cuesta, normalmente uno está acostumbrado a un tipo de patrón: suma, resta, multiplicación y te cambian por multiplicación, resta, suma. Es para que te despiertes y decís uh te agarró, nunca lo vi, nunca lo hice, qué es esto”*. Una de las alumnas expresa que el profesor de

Comunicaciones, **luego de terminar la prueba la resolvía en el pizarrón, entonces ellos y sabían si estaban aprobado o no y si tenían que estudiar para el recuperatorio de la próxima clase** y, agrega, *“cuando el profesor resolvía la prueba en el pizarrón, poníamos nuestras posturas y decía está bien, pero lo que yo quiero es que lo resuelvan de esta manera.”* Otra de las alumnas relata que en la escuela primaria y en el Ciclo Básico algunos profesores trabajaban más la devolución de las pruebas, en cambio, dice, *“acá no porque casi todos estamos bien equilibrados, ya no es tanta la diferencia del alumno con el profesor. Acá los que suben al Superior es porque saben.”*

En cuanto a la comunicación de la evaluación a los padres, los alumnos de la **Especialidad** mencionan que, en general, a veces **les cuentan a sus padres los resultados de las evaluaciones**. Una de las alumnas expresa que algunas notas sí porque, dice, *“mejor ir de frente y decirles, a que los tome de sorpresa”*. Otra de las alumnas comenta que no les cuenta tanto como en el Ciclo Básico de la secundaria, pero, dice, *“sí más o menos al tanto los voy teniendo.”*

6.2.5.8. La evaluación informal en el aula.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** reconocen que **el trabajo en clase es fundamental a la hora de evaluarlos**. Uno de los alumnos comenta que hay trabajos que los docentes les dicen *“no esto no tiene nota, es para saber, pero sabemos que te evalúan”*. Este alumno menciona que evalúan mucho **el comportamiento y la actitud que tienen con el profesor**, *“si tenés una actitud de aprender o si sos un vago. Si sos un vago y en la prueba tenés un 10, te pone un 6 porque los profesores saben quiénes son los que estudian, los que no estudian, los que se hacen machetes en las pruebas y los que no”*. Además, piensa que **en clase los profesores evalúan todo el tiempo**. Otro alumno considera que **el trabajo en clase, la carpeta completa y la puntualidad** son tenidos en cuenta por el docente. Un alumno menciona las *“notas de chupamedias”*, son aquellas donde el alumno busca agradar al profesor con la intención de mejorar las notas. Este alumno expresa que **los docentes son más flexibles con las mujeres que con ellos**. Un alumno considera que es importante prestar atención, tomar

apuntes y responder lo que el profesor pregunta en la clase. Una de las alumnas dice que son tomados en cuenta **la carpeta prolija y entregar los trabajos puntuales**. Además, por ejemplo, en Física, comenta que el profesor les dice que pueden entregar como quieran el trabajo solicitado, pero saben que, *“él no valora lo mismo, mira si entregás algo que leíste y sacaste de internet. Hay que mostrar que leíste un poco lo que él dio.”*

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** consideran que **la participación en clase**, haciendo preguntas y demostrando que entienden, es algo que el docente evalúa. Uno de los alumnos dice que en Literatura escribir con acentos, sin faltas de ortografía y no tachar en la prueba. Otro alumno menciona que cuando el profesor les pide que se callen y pregunta *¿saben esto sí o no?*, en realidad es para saber quien repasó o no y los está evaluando. Uno de los alumnos expresa que cuando llegan tarde a clase la profesora lo tiene en cuenta porque anota en su libreta, dice, *“me di cuenta de que anota los que llegan tarde y les baja la nota”*.

6.2.6. Las identificaciones de los alumnos a partir de los procesos de evaluación.

6.2.6.1. Los valores y las actitudes aprendidos de la evaluación.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** expresan que **aprendieron a valorar lo que estudian y sus capacidades**. Aunque uno de los alumnos dice *“me desilusioné a mí mismo, me dejó algo feo de mí mismo, de no haber sacado una buena nota. Me dejó una marca, una enseñanza de no volver a tener una nota destructiva”*. Otro alumno que aprendió de la evaluación a prestar atención, tratar de comprender y, dice, *“siempre preguntar todo lo que no se sepa antes de la prueba.”* Uno de los alumnos reflexiona que **aprendió sobre la injusticia que ejercen algunos docentes**, *“hay veces que vos te esforzar por estudiar, diste todo, hiciste los trabajos y te pusiste las pilas y la profe de matemática cae re mal ella y te dice: te voy a poner un 1 y te lo pone por más que hayas hecho todo”*. Otro alumno relata que entendió que en Matemática no hay que copiarse en las pruebas porque después no entiende nada, menciona, *“si no sabés y es preferible entregar, en lugar de copiarte”*. Además,

comenta las veces que repitió de año, dice, *“me dio bronca, en la primaria me hizo repetir mi mamá porque ella entendía que yo no sabía y acá repetí dos veces yo sabía lo que había que estudiar y por vago no hice nada. Y después dije: uh repetí, tengo 18 años y los demás 14 o 15 y están conmigo, no ya no repito más”*. Una de las alumnas reflexiona que aprendió a no ser negativa porque, dice, *“no confío en mí, cuando tengo una prueba y veo que es mucho, siento que no voy a poder aprenderme todo eso, pero después me doy cuenta cuando pasó la prueba que estudié todo”*. Otro alumno expresa haber aprendido acerca de cierta injusticia de la profesora de Matemática, comenta que aun estudiando y trabajando siente que le cae mal e influye en la nota. Además, reconoce, *“somos cínicos porque nos copiamos en la prueba y después sacamos la prueba y le decimos profe si yo puse lo mismo que él”*. También, comenta que un profesor fue bueno en aprobarlo porque, *“el profesor le dijo está bien la prueba, pero te voy a poner un 7 porque a mí me gusta la prolijidad”*. Por último, un alumno expresa que aprendió a *“ser buen alumno a partir de la evaluación”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** expresan que aprendieron el valor de **la responsabilidad y del conocimiento**, a través del estudio. Una de las alumnas comenta que **uno de sus desafíos como estudiante es demostrar en la prueba lo mismo que hace en clase**, y agrega *“hay algunos que pueden demostrar algo en clase y no demostrarlo en la prueba, por distracción o porque directamente dicen ya lo sé y en el momento no se acuerdan o se nublan”*. Un alumno relata que entendió que todo siempre cuesta, dice, *“son muchas cosas para estudiar, a uno le cuesta y yo soy chico, los profesores son grandes, ellos vieron los temas un montón de veces, lo saben bien, lo pueden decir de memoria”*. Sin embargo, considera que *“vale la pena estudiar y saber algo para nosotros, y no estudiarlo, olvidarlo y otra vez estudiarlo para otra prueba”*. Otro de los alumnos aprendió a entender, *“más que nada que el profesor no tiene la culpa, que no le puedo echar la culpa al profesor si yo no sé”*. Aunque, menciona que depende de qué profesor porque, dice, *“a veces hay profesores que sí son medios malos”*. Otro alumno comenta una buena enseñanza del profesor de Comunicaciones, menciona que cuando toma una prueba oral y ve que no estudió, le dice que estudie para la próxima clase que es la última oportunidad y, agrega,

“yo vengo con ganas y estudio”. Una de las alumnas reflexiona que lo que más le gustó siempre, “*es que se mantenga el rol del profesor, la separación del profesor, pero con un poco de familiaridad*”, menciona que el profesor sabe cómo es en el aula y quizás por algún motivo no le fue bien en la prueba, pero, dice, “***mantener eso de profesor-alumno es lo que más me va a quedar***”.

6.2.6.2. Los significados y las asociaciones de los alumnos.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** dicen que **la evaluación es una prueba para saber si entendieron bien todos los conceptos**. Uno de los alumnos expresa que la evaluación significa mucho para él, significa una nota en el trimestre y, agrega, “*en lo anímico mucho porque puede ser que me decaiga*”. Otro alumno menciona que la evaluación lo pone a prueba, dice, “*es si sabés lo que vimos*”. Una de las alumnas de la escuela cuenta que la evaluación es muy importante, ya que si no hubiera evaluación no agarraría la carpeta y, agrega, “*porque vendría al colegio, copiaría, haría lo que dice el profesor y al llegar a mi casa tiraría la mochila y olvidate, ni los fines de semana*”. En cambio, reconoce que los alumnos estudian para no tener mala nota, en sus palabras, “*con la evaluación te va quedando, tenés que estudiar para no tener mala nota*”.

Los alumnos del **Ciclo Básico** expresan **asociaciones tradicionales, propias de la gramática de la evaluación**. Uno de los alumnos dice, “*asocio una hoja con preguntas y tener que responderlas*”. Otro alumno piensa que la evaluación es la forma que tienen los profesores para saber si prestan atención o si saben el tema que enseñaron. Otro de los alumnos comenta que la evaluación es para verificar si entendieron y estudiaron todo lo que explicó el profesor. Uno de los alumnos reflexiona acerca de la metáfora del espejo en la evaluación, piensa, “***si en la prueba sos bueno y además estudiás y hacés lo que te piden, en la prueba lo vas a hacer bien. Si sos rebelde y querés ser distinto a los demás, que vendría a ser lo peor, te va mal***”. Este alumno cuenta que ser rebelde lo llevó a perder tiempo, dice, “*ya perdí tres años de mi vida siendo así, por eso intento cambiar, hacer lo que me piden y tratar de hacerlo, aunque cueste*”. Considera que la

vida es como una evaluación porque en la vida nos van evaluando distintas cosas y, agrega, ***“vas en la calle y te miran, si vos estás todo roñoso, ven que estás distinto a los demás. En la prueba, también, si hiciste algo mal sos distinto”***.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** comentan que **la evaluación es un fin para saber si comprendieron o no**. Una de las alumnas considera que más allá de saber es necesario comprobar si comprendí, agrega, *“es un resultado que yo puedo obtener de la comprensión que tengo, ya que está la opción de que alguien me corrija y que sabe de eso”*. Otro alumno expresa que si en la evaluación le va bien es porque, dice, *“sos muy responsable y sos aplicado”*.

Respecto de las asociaciones que hacen los alumnos de la **Tecnicatura**, también expresan asociaciones tradicionales de la evaluación, consideran que **es una forma de decirles a los alumnos si saben o no**. Una de las alumnas piensa que evaluar una persona es ver las características que tiene, es ver lo qué sabe o no sabe, dice, *“ver cómo es”* y en función de esto, agrega, ***“los criterios de evaluación deberían cambiar de acuerdo a cada persona”***, porque hay personas que se expresan muy bien por escrito y no pueden expresarse oralmente. Otro de los alumnos reflexiona sobre la evaluación en esta escuela, piensa que los profesores exigen en el Ciclo Básico y en la Especialidad, dice, *“acá te marcan, quieren que les des lo mejor que puedas, que les expliques y les des más”*. Considera que los profesores en la evaluación exigen bastante y, dice, ***“para cuando salgamos de acá representemos la escuela, más que todo seamos chicos que realmente sepamos laburar de eso y no solo de técnico electrónico”***. Uno de los alumnos expresa que la evaluación, ***“es una forma de decirte cómo vas progresando en algo”***. Otro alumno comenta que son evaluados en cada tema que enseña el profesor para ver si siguen el tema o falta algo. Este alumno reconoce a uno de sus profesores porque enseña muy bien, les tiene paciencia, los ayuda también con otras materias y es muy bueno explicando, agrega, *“para mí si enseñan bien, en la prueba te va a ir bien”*. Por último, una de las alumnas expresa que los profesores en esta escuela, *“hacen evaluaciones que se van a implementar en la vida real cuando trabajemos como técnicos.”*

6.2.6.3. Una representación del objeto de estudio expresada por los alumnos.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** mencionan **objetos cercanos al mundo escolar** como una hoja porque, *“es donde voy a poner todas las respuestas sobre el conocimiento que me pidan que tenga”*; un pizarrón porque sabés que lo que se escribe allí puede ir a una prueba; un libro porque ahí está lo que ellos les dan y lo que ellos tienen que responder si lo estudian. También expresan **objetos metafóricos** como un espejo porque, dice un alumno, *“muestra cómo sos como alumno”* y otro alumno porque *“siempre ves lo mismo”*; un trofeo porque *“son buenos maestros, te explican y si no entendés te vuelven a explicar”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** representan la evaluación con **objetos escolares** como un libro porque hay conocimiento y hay que saber para responder una prueba; un escritorio porque las evaluaciones son raras, dice, *“en el escritorio a veces pueden haber dos lapiceras o no, puede haber algo tecnológico o no, un montón de cosas diferentes o pueden pasar días iguales”*; una lapicera porque, dice, *“es con lo que yo puedo volcar lo que sé”*; una libreta de apuntes porque el profesor escribe y toma nota de lo que ellos sacan en la prueba. Otros alumnos representan la evaluación con **objetos metafóricos** como una tele porque, *“hay canales, noticias como en las pruebas, hay noticieros que dan las mismas noticias y hay canales que te dan cosas que ni esperás”*; un arco y una flecha porque tiene que tener precisión y saber usarlo, mucha puntería y, agrega, *“también porque sirve para cazar o cazarnos”*; una 9 mm porque el profesor les decía que les enseñaba y evaluaba como en la facultad y, según sus palabras, *“no se adapta, nosotros nos adaptamos a él, explica y viene siempre rápido, mucha facultad, pero nos falta para llegar a la facultad”*; un auto porque el profesor cuando el alumno tiene que estudiar tiene que acelerar y cuando el alumno no entiende tiene que frenar.

6.2.6.4. La imagen de sí mismo sí mismo y la definición de sí mismo.

Los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** mencionan que **la evaluación**

devuelve cierta imagen de sí mismo en la medida del estudio y la dedicación que han tenido. Uno de los alumnos considera que la evaluación funciona como espejo de lo que es, agrega, *“refleja el buen o mal alumno que puedo ser yo en cada evaluación”*, pero **puede ser que en esa prueba refleje que soy un mal alumno por no haber estudiado**. Otro alumno opina que **la evaluación es “una foto y sirve para tomar una decisión sobre el alumno”**. Otro alumno expresa que **la imagen que recibe es que no hace nada, no estudia y, dice, “soy vago”**. Comenta que, en las pruebas, *“me macheteo todo, solo abro la mochila, pongo la carpeta y copio”*. Reconoce que puede cambiar cuando, dice, *“me pongo las pilas más que nada en diciembre y marzo que estoy en apuros, vengo doy la prueba y apruebo. Siempre tuve la facilidad y por vagancia no la aprovecho”*. Otro de los alumnos considera que la evaluación **puede reflejar que le cuestan algunas cosas o que, dice, “sea vago, que no estudié porque muchas veces sabía todo lo que van a tomar y no hago nada, por rebeldía capaz, para demostrar a los demás que soy distinto, que estoy en el mundo”**. Considera que **la mayoría de los alumnos quiere demostrar que no es uno más, que es distinto y que reprueba para mostrar un 1**, agrega, *“me di cuenta que de qué me sirve demostrarles a todos que estoy ahí, si cuando sea más grande no voy a ser nadie en el mundo”*. Una de las alumnas opina que, aunque es negativa con ella misma, la evaluación refleja que sí puede, que si estudia y entiende lo que explica el profesor puede seguir avanzando en la escuela. Otro de los alumnos considera que en la evaluación también se demuestra cómo es la persona, dice, *“ahí demostrarás si sos sincero, que no es copiarse del compañero, si sos mentiroso, porque encima tenés que ser cínico para entregar la prueba copiándote”*. Este alumno reconoce que le cuesta hacer *“el machete”* porque empieza a temblar y, agrega, *“el profe no se da cuenta porque somos tan buenos haciendo esto o se da cuenta, pero ya no le importa. Ellos pasan y si los alumnos no pasan, de cualquier forma, cobran su sueldo, por más que los alumnos no estudien”*. Otra de las alumnas expresa que la evaluación refleja una imagen de sí mismo, si aprendió, si estudió y cómo la ve el profesor.

Los alumnos del **Ciclo Básico** pueden definirse en función de la evaluación, y apelan a cualidades que para ellos mismos son negativas. Uno de los alumnos expresa que se

define como alguien rebelde y al responder una prueba, agrega, *“por empezar no me gusta que me griten, ahí me pongo re-rebelde, me re-enoja que me griten y pasa en las evaluaciones”*. Otro alumno, dice, *“soy una persona que miento en muchas pruebas. Hay veces que estudio, pero por vago no hago las pruebas”*.

Los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** expresan que **les cuesta reconocer que la evaluación les diga algo de ellos mismos**. Uno de los alumnos dice que siempre depende de lo que haya puesto en la evaluación y cómo el profesor corrija la evaluación, agrega, *“una buena imagen, si estoy de acuerdo con cómo corrigió porque es lo que yo puse. Y a veces puede ser que estás disconforme, yo sabía, pero lo hice mal y me reflejé mal por eso”*. Una de las alumnas expresa que puede ser alguna imagen, aunque una prueba escrita puede decir muchas cosas de ella, y una prueba oral otras. Otro alumno considera que la evaluación puede decir algo sobre él en un momento, porque después si estudió refleja otra imagen. Opina que la evaluación es una nota para el boletín, pero también está la participación en clase, la asistencia, la puntualidad, los recuperatorios, que pueden sumar a la nota y, agrega, *“me siento identificado con lo que me devuelve la evaluación”*. Otro alumno expresa, *“soy un alumno medio, estudio a veces, pero los profesores consideran que yo soy un alumno muy bueno y la verdad es que a mí me da gracia, yo les digo: que me cuesta”*. Comenta que, dice, *“los profesores tienen una imagen de mí como alumno muy bueno y, a veces, yo no me veo muy bueno. Rindo a la mitad y no entiendo por qué me ven bueno todavía, a mí es como que me tienen más de punto”*. Otro alumno expresa que en la evaluación se da un puntaje del 1 al 10, **un alumno puede tener todo 6 y ser un gran alumno y otro puede tener todo 10 y no ser tan buen alumno**, entonces piensa que en parte puede reflejar una imagen, pero no en todo momento. Otro de los alumnos menciona que a veces la evaluación le devuelve algo, ya que, si el profesor es muy estricto, entonces sí estudia y, agrega, *“pero si es un profesor que se puede charlar yo no estudio, después sí me pongo las pilas, voy especulando un poco como un vago. Yo soy y me hago el vago también, depende con qué profesor”*. Uno de los alumnos sostiene que con una evaluación no se puede tomar cómo es el alumno porque, *“yo puede haber no estudiado y me puedo machetear y pude haber hecho bien la evaluación”*

y usted piensa que soy un buen alumno. Pero si en la clase molesto y no hago nada, no soy un buen alumno". Por último, una de las alumnas expresa que **la evaluación devuelve una imagen como estudiante y como persona** porque, agrega, *"si yo soy responsable a la hora de ponerme a estudiar para un examen, sé que el día de mañana voy a tener el compromiso de hacer mi trabajo bien, cumplirlo en tiempo y forma"*.

Respecto de cómo se definen en función de la evaluación, los alumnos de la **Especialidad** expresan cualidades y dificultades sobre ellos mismos. Uno de los alumnos comenta, *"a veces te dan ganas de estudiar, una evaluación me dio ganas de estudiar"*. Otro alumno dice que casi no estudia para las evaluaciones porque presta atención en clase y, agrega, *"me queda todo grabado"*, por ello no necesita estudiar. Otro alumno expresa **"estoy y soy vago en la escuela"**. Una de las alumnas menciona que le resulta complicado pensar en una definición de sí misma en función de la evaluación, considera que, *"a veces soy capaz de poder pasarla, muy pocas, pero después con la expectativa de poder superarla"*. Por último, otra alumna comenta que se siente capaz, pero a la vez incapaz porque los nervios le juegan en contra en una evaluación. Relata un ejemplo; *"tuve una evaluación que me equivoqué en todos los signos y me puso un 1 el profe, me quería matar, una decepción total"*.

También se solicitó a estos alumnos de la **Escuela Técnica**, que cierren con un título el final de nuestro encuentro, que relacionen la palabra *"evaluación"* con lo conversado en la entrevista. Es un juego interesante, cuyas respuestas revelan imágenes y sentidos de la evaluación. Por un lado, los alumnos del **Ciclo Básico de la Escuela Técnica** expresan títulos autorreferenciales, donde se ubican ellos en el centro del tema. También, mencionan títulos que denotan algún tipo de aprendizaje a partir de las situaciones de evaluación, como: *"Una entrevista sobre mí en el colegio"*; *"Nunca tenés que ser negativa en una evaluación"*; *"El punto de vista de los alumnos sobre la evaluación"*; *"La experiencia sobre la evaluación"*; *"Preguntas importantes sobre la evaluación"*; *"La vida es como una evaluación"*; *"Saber cómo los alumnos pueden aprender de la evaluación"*. Por otro lado, los alumnos de la **Especialidad de la Escuela Técnica** enuncian títulos que sintetizan metafóricamente la entrevista e

involucran a sus profesores, en un intento de expresarles sus pensamientos sobre la evaluación. Al tiempo que, proponen cambios para un nuevo tiempo educativo y se reconocen parte de una práctica de evaluación que los ha acompañado en toda su escolaridad. Algunos títulos son: *“Cómo me reflejo en la evaluación”*; *“La evaluación como espejo de la escuela”*; *“¿Qué es la evaluación?”*; *“Preguntando sobre la evaluación”*; *“Cómo me evalúan los profesores”*; *“Pensamiento de alumno a profesor sobre la evaluación”*; *“El tipo de estudio y evaluación en la era 2000”*; *“El ser evaluada durante toda mi educación”*.

6.3. A modo de cierre.

Consideraciones finales que marcan a los alumnos de las dos escuelas que colaboraron en la investigación.

La **trayectoria escolar** es el recorrido académico del alumno e incluye el desempeño escolar, la repetición, la deserción, la movilidad escolar, etc. a lo largo de los años escolares. Mirar las trayectorias permitió mirar cómo fue transitando la escolaridad el alumno, qué hizo la escuela y qué hacer. Estas trayectorias escolares, de los estudiantes entrevistados, se encuentran afectadas, principalmente, por experiencias de repitencia, movilidad escolar y desempeños académicos regulares, según sus relatos.

El **repetir de año** es un problema grave para el sistema educativo, pero fundamentalmente es una tragedia para el alumno. La repitencia es un cuestionamiento personal y social. Se convierte en un fenómeno que trae aparejado otros problemas en la vida de ese alumno. En principio, su propia sensación de fracaso, de impotencia o de imposibilidad, pero descansa también sobre un sentimiento de abandono y de desgarramiento del mundo adolescente. La construcción de una identidad sostenida por el déficit, indudablemente afecta la vida presente y futura de su imagen de sí mismo, ese es el correlato subjetivo de la repitencia. Se desplazan así otras vivencias que van afectando su convivencia dentro de la escuela. Se entiende el fracaso escolar como un problema relacionado, por un lado, con las propias condiciones de escolarización y, por

otro, como expresión de la desigualdad social y educativa.

Las posibilidades de aprender en la escuela dependen en su mayoría de las situaciones evaluativas que con frecuencia quedan invisibilizadas. En los relatos, parecería que la repitencia se ha ido naturalizando en la escuela y esto ya es un problema en sí mismo, los alumnos reconocen que antes no se aceptaba repetir, social y culturalmente, como ahora. En sus trayectorias escolares, los estudiantes actuales ven como una alternativa repetir de año. Según los alumnos, hace varios años atrás, la repetición se asociaba a problemas emocionales y cognitivos, vinculados al entorno familiar de *"padres separados"* o de problemas de aprendizaje *"no te daba la cabeza"*, hoy se ha instalado como una posible alternativa de resolución a un problema en la vida escolar.

La historia escolar de estos alumnos muestra el impacto de la importancia de saberes socialmente aprobados por sobre otros poco importantes y reconocen que a la escuela le cuesta vincularse con el juego, el arte, lo creativo, las emociones, los intereses de los sujetos estudiantes. En sus trayectorias escolares reconocen que ir a la escuela, implica aprender conocimientos socialmente relevantes para otros, dentro de una visión tradicional de la educación y de la sociedad en su conjunto, como por ejemplo *"inglés"*, *"una orientación comercial"*.

La **movilidad escolar** es el retiro del alumno de una escuela y su traslado a otra. En los alumnos entrevistados, las razones para trasladarse parecen obedecer a una motivación de la familia, particularmente de la madre del alumno, debido a alguna insatisfacción con el establecimiento escolar o por motivos de mudanza de la familia. Entonces, esta movilidad del alumno tuvo que ver con la *"huida de la escuela"* y, en ocasiones, con una búsqueda de mejora. En este sentido, la decisión de traslado es una construcción social, relacional, entre familia y escuela, donde participan diversas experiencias, emociones y expectativas.

Respecto del **desempeño escolar en sus trayectorias**, en término generales, respondieron que se consideran alumnos de desempeño medio. En la autodefinición del

desempeño, los estudiantes asumen que el desempeño se vincula fuertemente con la “fiaca” propia de la edad, con las “*ganas o no de estudiar*”, “*con la pasión o no que le pongan al hacer*”. Este posicionamiento parecería presentar, por un lado, cierta omnipotencia o potestad de revertir una situación, en cualquier momento del año escolar, con solo “*ganas*” o “*pilas*” que tengan para hacerlo y, por otro lado, delegan en sus profesores la responsabilidad de sus “*ganas o no de estudiar*”.

Especialmente, los alumnos expresan un **mal desempeño y dificultades en Matemática**, describen esta experiencia como “*frustrante y humillante*”. En tanto, estudiar una porción de conocimiento implica también contemplar las perspectivas subjetivas sobre dichos objetos. El sujeto que aprende no es solo un sujeto cognoscente que pone en juego su sistema de conocimientos al interactuar con un medio matemático. Es también un sujeto de deseo, que tiene una historia personal y una realidad social y que se involucra personalmente de maneras diversas en su propio aprendizaje, en situaciones de estudio o en su vínculo con la escuela (Charlot, 1991).

En general, los alumnos entrevistados reconocen en sus **desempeños escolares** las limitaciones y las dificultades cognitivas que conlleva “*estudiar de memoria*”. Sin embargo, sus estrategias de estudio para una evaluación son confusas porque al final recurren a “*repetir y repasar*”. Por sus dichos, parecen entender los beneficios cognitivos de la “*comprensión*” de los saberes escolares, pero les resulta complejo o no saben llevarlo a la práctica en una situación de evaluación.

En particular, cuando **los estudiantes se autodefinen** agregan adjetivos como “*vago*”, “*distráido*”, “*desordenado*”, “*colgado*” y, al mismo tiempo, señalan que “*estudian si tienen ganas*”, “*si les gusta o no*” y que “*depende del profesor*” su interés y compromiso en el aprendizaje. Las palabras “*vago*”, “*vaga*”, “*vagoneta*”, “*vagancia*” se encuentran muy presente cuando los alumnos se autodefinen o cuando los docentes los definen, ¿por qué esta palabra es utilizada recurrentemente y con tanta fuerza por los alumnos y docentes de la educación secundaria? ¿Qué es lo que nos está diciendo y no escuchamos, más allá de los rápidos prejuicios que despierta?

Si recurrimos a la literatura, un sinónimo de vago es “flojo” y, en este sentido, la gestión de un “curso flojo”²⁸ plantea problemas pedagógicos, políticos y sociales, e interpela fuertemente a la evaluación en el aula y la construcción de las identificaciones de los alumnos como estudiantes a partir de ella. Por tanto, ¿qué tipo de evaluación es la conveniente para estos estudiantes?, ¿debe hacerse una evaluación relativa al curso que permita situar y conocer a los alumnos en sus trayectorias y evaluar los progresos en función de las condiciones de partida o se deben mantener las mismas reglas y formas para todos por igual?

El alumno va construyendo una identidad como estudiante a lo largo de su trayectoria escolar. En este sentido, la evaluación funciona como una herramienta para la construcción de una imagen de sí y de los otros. La evaluación del estudiante en el aula cumple el rol de dar sentencia a la propia sensación de fracaso y de baja autoestima, como así también, de proyectar un futuro, ganas de aprender, construir actitudes responsables y comprometidas con los docentes y la comunidad, dando lugar a la creación de identificaciones en los alumnos como estudiantes: *“soy muy distraído”, “soy terca”, “soy vago”, “lo que a mí me hicieron siempre fue humillarme y subestimarme”, “tarde o temprano vas a caer”, “soy un alumno medio”, “si yo soy responsable a la hora de ponerme a estudiar para un examen, sé que el día de mañana voy a tener el compromiso de hacer mi trabajo bien, cumplirlo en tiempo y forma”*. Según Zabalza (1990). Este hecho confiere a la evaluación una importancia social, ya que la escuela es ‘territorio de evaluación’, y buena parte de la estructura y funcionamiento escolar alimenta su función del ‘poder’ que otorga a la institución el mecanismo de evaluación de los alumnos.

El **proyecto de futuro del alumno** tiene que ver con los sueños y las aspiraciones que todas las personas tienen a medida que van creciendo. Esto se relaciona con distintos aspectos, como, por ejemplo, qué se quiere estudiar o aprender, a qué le gustaría

²⁸ Perrin-Glorian (1995) entiende por “curso flojo” a cursos donde la mayoría de los alumnos han adquirido al menos un año de retraso escolar, ya sea que hayan sido producidas intencionalmente (repetencia) o que se hayan constituido por azar en una escuela geográfica y socialmente desfavorecida.



dedicarse, dónde le gustaría vivir, si se quiere o no formar una familia, los pasatiempos, los deportes, etc. Estos aspectos pueden cambiar con el tiempo de acuerdo a la edad, a las necesidades de cada persona, a la influencia de las personas que nos rodean y a las oportunidades que se van presentando.

El cómo se evalúa en la escuela también influye en la construcción del proyecto de futuro. Por eso vale la pena reflexionar sobre lo que se quiere de sí mismo y de lo que se pretende ser más adelante, es decir, cómo la persona se ve ahora y cómo le gustaría verse en el futuro.

En cuanto al principio de utilidad de los estudios y la obligatoriedad escolar, nadie los discute, pero no se encarnan en la subjetividad de los alumnos. Ciertos alumnos parecen tener algunos proyectos de futuro fuera de las vagas ensoñaciones y, sobre todo, directamente ligados a sus estudios. Se trata de estudiantes cuyos fracasos escolares los han puesto en la obligación de elegir un proyecto. No hay una conciencia clara de los proyectos y de los intereses, ni la percepción de sus intereses futuros, ni la continuidad de normas, dan un sentido inmediato a la escuela. En cuanto a su subjetividad, su sentimiento de volverse más grandes y más autónomos, se construye como en la escuela.

Por otro lado, los estudiantes reconocen que en la elección de un **proyecto de futuro muchas veces se juegan decisiones que pueden estar vinculadas con experiencias de evaluación en el aula**, como así también, con aspectos del entorno familiar y escolar. El interés o el gusto del estudiante por la elección de un área de conocimiento se liga con el hacer o las características de los docentes y con el resultado de una evaluación en el aula, uno de los alumnos reconoce que **las buenas notas que tenía siempre, fue lo que impulsó “que viese que iba a seguir una carrera por el lado plástico”**.

Ahora bien, en la **familia del alumno** se establecen unas relaciones recíprocas de comunicación y atención, que la definen y satisfacen necesidades biológicas, afectivas, cognitivas y sociales. Como expone Dubet en su trabajo acerca de la experiencia escolar

“no se puede realmente comprender y analizar la experiencia de los escolares, sin conocer nada sobre las actitudes y las elecciones de los padres” (Dubet 1997: 128). Se considera como el espacio vital del sujeto estudiante, caracterizada por la calidad e intensidad de sus relaciones y afectos, que garantiza su continuidad. Además, es generadora de identidad personal y desarrollo psico-social de sus miembros, adaptándose a la sociedad para asegurar la continuidad de su cultura. En este sentido, con la finalidad de comprender en parte el contexto familiar de los alumnos, sin pretensión de abordar en profundidad este tema, se indagaron algunos aspectos en las entrevistas. En general, los alumnos piensan que sus familias no tienen demasiada presencia en sus vidas escolares o tienen cierta distancia e indiferencia acerca de sus desempeños. Los estudiantes gozan de cierta libertad, de una relación “relajada” con sus padres, a condición de obtener la aprobación de las materias en la escuela. Es sobre todo aquí donde se ejerce el control, ellos dicen *“Si apruebo, no importa si es con un 6 o con un 10”*.

Lo que sí parece claro es que nadie desprecia la escuela, afirman su utilidad y su legitimidad como algo *“primordial para el futuro de su hijo”*. Es decir, los padres exigen una cosa y, al mismo tiempo, lo contrario: por un lado, un pedido de resultado escolar –aprobar- y, por otro lado, la incitación a la expansión adolescente –ya son grandes-. Muchos alumnos combinan fácilmente estas dos exigencias, pero esto no impide que ellas, por naturaleza, sean incompatibles y acarreen un tipo de experiencia muy particular. Otros padres aun parecen ignorar, en gran medida, el funcionamiento real de la escuela. Estos padres piensan que la escuela es muy exigente con sus hijos. El *“sentido autónomo de los estudios”* no aparece sostenido por la familia, no aparece un verdadero interés académico y la finalidad de un proyecto preciso de futuro. Sin embargo, la convergencia de las expectativas familiares y las demandas escolares, como así también, la evidencia del hecho mismo de estar en la escuela, permite construir un oficio de alumno.

De forma que, en la construcción y elaboración de la identidad interviene el adulto respondiendo y adaptando sus respuestas a las necesidades del sujeto. Pero, la identidad



no está definitivamente acabada, sino que se construye en la interacción de su grupo social: padres, pares, otros adultos, docentes, instituciones educativas, etc. Esta construcción de la identidad es un proceso complejo, conflictivo, contradictorio y, también, multidimensional al tomar en cuenta las diferentes dimensiones, afectivas, cognitivas y sociales que constituyen la personalidad del sujeto estudiante.

Pero, particularmente, ¿cuáles son las necesidades del sujeto estudiante en la escuela para cimentar una identidad sólida, democrática y creativa? En un primer momento, son necesidades de índole afectiva, atendidas a través del sentido de pertenencia y aceptación que el sujeto experimenta en la familia y la escuela como comunidad. Luego, ese otro adulto, el docente como referente de una cultura del encuentro y con el que el alumno convive en el aula a lo largo de su trayectoria escolar.

En las aulas, es el docente el primer responsable de ir al encuentro del Otro, encuentro que convoca el aprender, el afecto, el respeto, la empatía, la ética de la educabilidad y emancipación del alumno. Lamentablemente, en muchas ocasiones, los relatos de los alumnos entrevistados en la investigación están plagados de una cultura del desencuentro, que a la vez desorienta y desespera. Bien sabemos lo complejo que es abordar integralmente esta problemática y, desde ya, excede los propósitos de esta investigación.

En las **experiencias de evaluación de los alumnos**, entendidas como la articulación y la reflexión individual y colectiva de las vivencias de los estudiantes, están las buenas y malas experiencias referidas a la evaluación en el aula. Estas vivencias escolares dejan marcas, sentimientos y recuerdos de los momentos o instancias evaluativas. Según los relatos, las experiencias de evaluación de los alumnos de la Escuela Técnica son más “escolar” que la de los alumnos de la Escuela Artística, en el sentido de la presencia más definida de la gramática de la evaluación. Sin embargo, los alumnos de las dos escuelas transitaron experiencias de evaluación que sostienen un entramado similar de control y disciplinamiento. Se observa una escasa diversidad de hábitos evaluativos en estas escuelas, especialmente cuando siguen itinerarios más o menos “artísticos” o



“técnicos”.

Como parte de sus **experiencias de evaluación**, se entiende que la ‘violencia’ desarrollada en la escuela es una violencia social, la que obliga a los alumnos a controlarse, a movilizarse, a trabajar contando solamente con sus propias fuerzas. La obligación escolar es vivida como una violencia por muchos alumnos que tienen miedo, miedo a las sanciones paternas, a los castigos, miedo a los profesores, miedo a no saber en la prueba, miedo a preguntar, miedo a fracasar. En ocasiones, la relación básica de los estudiantes y la evaluación es una especie de ‘guerra fría’, donde se dan disimulados gestos, palabras y actos simbólicos violentos, aunque también de ‘guerra directa’ con gestos, palabras y, también, actos explícitos. En este registro, la infancia que se aleja de los estudiantes entrevistados es recordada por ellos, también, como una transición escolar con dificultades, percibida con nostalgia y vinculada con experiencias evaluativas “traumáticas”, “caóticas”, “frustrantes”, en algunos casos, desde el inicio de sus historias escolares. Los estudiantes describen ampliamente el peso de la evaluación bajo la forma de presión constante o también estrés estudiantil y el miedo a fracasar. La presión que ejerce la evaluación está presente en los alumnos y puede ser considerada por ellos como la responsable de ciertos contra-resultados en la escuela (Dubet, 1997).

En sus historias escolares, relatan **experiencias de evaluación agradables o positivas** para ellos. En algunos casos, las experiencias positivas están organizadas alrededor de una competencia latente entre ellos, donde la rapidez o la “magia” parecen resolver una situación evaluativa más que el esfuerzo y el tiempo destinado a aprender. Al parecer, la escolaridad está dominada por “*la carrera hacia el éxito*” y de alguna manera “*invadida por la competencia*” y los resultados que comandan la imagen que los alumnos tienen de sí mismos. En otros casos, reconocen el valor del esfuerzo que requiere el saber, pero adoptan una actitud conformista con solo aprobar. Algunos alumnos, en el aula les preocupa no ser considerados un tramposo por sus profesores, entonces antes de una prueba prefieren decir que no estudiaron antes de mentir. Las experiencias del proceso de construcción de las identificaciones, atribuidas y

apropiadas, de los alumnos en la evaluación se producen a partir de la dimensión biográfica y relacional del proceso. Así el alumno se posiciona individual y colectivamente frente a ‘otros’ en una transacción de reconocimiento por su trabajo en el aula.

Asimismo, los alumnos narran **experiencias desagradables o negativas** vinculadas con la evaluación en el aula. Muchos alumnos se encuentran vencidos en la competencia y estigmatizados por el peso de sus fracasos. Toda su experiencia se vincula tarde o temprano con esta evidencia y sus relatos oscilan sin cesar de una farsa de bienestar a un malestar profundo de la gramática del sufrimiento, se sienten frustrados y humillados. Para algunos profesores son malos alumnos, son vagos y no víctimas de injusticias sociales, así la capacidad de resistir a la estigmatización es débil y los alumnos se sienten maltratados. Por otra parte, los alumnos reflexionan sobre la posibilidad de “*medir del estado de la inteligencia*” en una situación de evaluación, se muestran violentados en su buena fe, seguramente intuyen o experimentan el implícito que conlleva: ubicarlos en el éxito o en el fracaso. Esta inquietud de los estudiantes nos lleva a recordar que, a lo largo de la historia, fueron muchas las teorías que se empeñaron en conceptualizar diferentes -desiguales- maneras de concebir la inteligencia. Estos modelos teóricos o ‘ficciones teóricas’, abordados en el marco teórico de esta investigación, encuentran derivaciones en posicionamientos pedagógicos y estrategias didácticas de los docentes que siempre dejan marcas en la vida del sujeto estudiante y conllevan un impacto político. Como nos recuerda Rancière (2002), la igualdad es fundamental y está ausente, es actual e intempestiva, remitida siempre a la iniciativa de los individuos y de los grupos que, contra todo curso ordinario de las cosas, toman el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas de su verificación. (Rancière, 2002)

Muchos estudiantes relatan que la evaluación los ha llevado a adoptar una ‘forma escolar’ de prepararse o de actuar o de adquirir experiencia para responder preguntas en una prueba. La evaluación funciona como una instancia de repaso de temas importantes para continuar en la escuela, han encontrado esta dinámica como una manera de

subsistir en la escuela, la evaluación sería como el gran repaso para entender la materia y empezar el año siguiente. En los relatos emerge un doble movimiento contradictorio, por un lado, se consolida la idea de la intercambiabilidad absoluta de los resultados individuales en función de la masa de trabajo y, por el otro lado, sobrevive aún la convicción de que la nota mide un ‘talento o don’ y el fracaso es una prueba más de ‘pereza o deficiencia’ de los alumnos.

Por otra parte, los estudiantes no dudan en expresar **sus sentimientos hacia la evaluación** con las palabras más duras: “*bronca*”, “*ansiedad*”, “*baja autoestima*”, “*impotencia*”, “*frustración*”, “*amargura*”, “*trauma*”, “*humillaciones*”, “*ganans de pegarle*”, “*vergüenza*”, “*depresión*”, “*nervios*”, solo el nivel de violencia ejercida por la contraparte es la que hace despertar estos sentimientos estudiantiles. Si bien **los profesores de la escuela secundaria no tienen la omnipresencia de los maestros en la escuela primaria, siguen siendo un elemento importante de la motivación y, a su vez, del desaliento escolar.**

Dubet (1997: 222) nos recuerda que la **experiencia de los estudiantes en la escuela secundaria** está dominada por un estallido de las dimensiones que la estructuran. Este fenómeno provoca una suerte de desajuste constante de las relaciones y de las identidades. Ni el conformismo infantil, ni los cálculos de utilidad, ni la subjetividad adolescente están en condiciones de estabilizar esta experiencia. Entonces los alumnos abandonan las identidades concebidas como interiorizaciones de rol, por los aprendizajes de los ‘juegos del rostro’, en el seno de los cuales logran más o menos construir un proceso de subjetivación. Oscilan sin cesar entre el conformismo y la ruptura, en función de los ritmos que les imponen sus orígenes sociales, sus resultados escolares, su sexo y su edad (Dubet, 1997). El estudiante se deja entrenar, actúa en función de las expectativas –implícitas o explícitas- de sus docentes. La mayor parte de los estudiantes construye su experiencia con la ayuda de un ‘rostro’ social demasiado lleno de inseguridad y de inestabilidad. Los principios de justicia se multiplican, la reciprocidad es más importante que la ley, la motivación personal deja de ser el simple reflejo de las expectativas de los adultos, dicen: “*No porque me ponga una nota injusta*

vas a dejar, tenés que seguir igual”. La experiencia escolar es dominada por una serie de ‘tensiones’, que conducen a los estudiantes a percibirse más claramente como autores de su escolaridad. La sociabilidad en la escuela está fuertemente marcada por las críticas y los rumores, a veces las críticas son benignas y otras veces son más dolorosas para ellos.

Si se presta atención a los **formatos de evaluación** en estas escuelas, estos se repiten una y otra vez, sus entramados son similares. En términos generales, estos formatos evaluativos carecen de creatividad e imaginación y, en su mayoría, de instancias de aprendizajes sólidos para los alumnos, aunque sí tienen una lógica impecable con las formas de enseñar y cumplen con el principio de cómo se enseña se evalúa. Estas formas de evaluación son, parafraseando a Tyack y Cuban (1995), un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno, buen docente, por evaluación y que resiste a buena parte de los intentos de cambio. Desde esta perspectiva, no se usa la evaluación como herramienta para posibilitar la reconstrucción del error, sino que con ella se certifica el fracaso con la consiguiente clasificación de los estudiantes en un marco legal. En otras palabras, los docentes no están pudiendo establecer vínculos entre evaluación y fracaso escolar. Por ello, no asumen responsabilidades al respecto. Sólo una evaluación crítica, reflexiva, educativa y emancipadora es capaz de volver la mirada y hacer visibles procesos que de otro modo permanecerían ocultos: los sujetos, los contenidos, las relaciones de poder (Apple, 1995).

Respecto de las **formas de evaluar en las materias escolares**, para los alumnos entrevistados, el interés por una materia escolar está directamente comandado por la relación que tienen con el docente, el peso del profesor sigue siendo dominante entre los alumnos del nivel secundario y es capaz de alentar e impulsar el interés o no por un área de conocimiento. Con algunas excepciones, para los alumnos las formas de evaluar en las materias “cambian”, pero depende del profesor y no de la materia. Sin embargo, también reconocen que cambia la forma de evaluar cuando la asocian a una práctica particular implementada por el docente. En este caso, por ejemplo, cuando hay “un



recuperatorio” destinado a todos los alumnos, hayan aprobado o no la prueba escrita. Esta forma sirve como una especie de re-aseguro y re-verificación de los temas enseñados. Para otros alumnos, *las formas de evaluar son “similares, iguales”*.

Se considera que el objeto a evaluar (un cuerpo de conocimientos escolares), el sujeto a ser evaluado (el alumno) en interacción con el sujeto evaluador (el docente) y el contexto situacional (la escuela secundaria) construyen las formas de abordar la evaluación en el aula y no solamente la *“personalidad del profesor”*, según los relatos de los alumnos. Más allá de las opiniones estudiantiles, las formas de evaluar son similares, de estructura estable y continúan persistiendo históricamente las mismas: pruebas escritas y orales, trabajos prácticos, aunque progresivamente este sustituye la prueba tradicional, pero al mismo tiempo se sanciona al alumno cuando no entrega al menos uno de estos trabajos. También los alumnos reconocen cambios en la frecuencia de evaluar, señalan diferentes criterios pueden ser evaluaciones por trimestre o dado un tema se evalúa, reproduciendo el viejo principio de ‘tema dado tema evaluado’. Los alumnos más avanzados en sus trayectorias reconocen una mayor carga de práctica en el Laboratorio o en el Taller, cobrando relevancia el saber hacer, aplicar, relacionar. Aunque también aquí, se presenta la forma de evaluar mediante trabajos prácticos relacionados con el quehacer en el Laboratorio o el Taller.

En cuanto a las **formas de evaluar en diferentes propuestas pedagógicas de cada escuela**, teniendo en cuenta que en la Escuela Artística se puede cursar el Bachiller y luego la Tecnicatura en Cerámica, y en la Escuela Técnica se cursa el Ciclo Básico y luego la Especialidad. Estas diferentes propuestas pedagógicas deberían asumir una evaluación situada en sus contextos y así iluminar diferentes identificaciones y valoraciones. El contexto escolar artístico o el contexto escolar técnico, con sus propuestas pedagógicas, pueden visibilizar o no diferentes sentidos, valoraciones, significados, lógicas de la práctica evaluativa. Así la evaluación situada en la cultura escolar, de cada institución educativa, nos puede proponer otra mirada del problema investigado, ya que los alumnos construyen identificaciones como estudiantes, a partir de los procesos de evaluación dados en una cultura escolar. En primer lugar, los

alumnos entrevistados de la **Escuela Artística** entienden que las diferencias, entre el Bachiller y la Tecnicatura, se centran más en sus propios gustos, ganas y libertades. Pero, también reconocen que cambia en la exigencia, relacionada con la construcción de una ‘profesión’ de ceramista y con un oficio, aunque llegado el caso la forma de evaluar se parecen. En segundo lugar, los alumnos entrevistados de la **Escuela Técnica** consideran que las diferencias de la evaluación, entre el Ciclo Básico y la Especialidad, se deben al nivel de exigencia y de dificultad de los temas, como así también, al incremento de la práctica y el interés del alumno en la Especialidad. En esta escuela los estudiantes reconocen que la forma de evaluar en las dos propuestas pedagógicas es igual o parecida, porque los profesores son los mismos en el Ciclo Básico y en la Especialidad. Los alumnos remarcan un cambio de actitud y de trato de los profesores hacia ellos en la Especialidad, es decir, sienten que son considerados de igual a igual.

En la escuela secundaria **comunicar o explicitar los criterios de evaluación y construir un acuerdo o negociación de los mismos con el sujeto estudiante**, es ante todo un posicionamiento ético y político de la clase. Sin esto la multiplicidad de las interacciones se ven amenazadas. Recobrar el sentido pedagógico de la evaluación, requiere, entre otras cosas, explicitar los criterios de evaluación asumidos en dicha práctica evaluativa e impulsar un intercambio auténtico en la escucha del Otro, a fin de llegar a un acuerdo sobre cómo se va a encarar la evaluación. La ausencia de esos criterios explícitos y acordados, que alumnos y profesores puede compartir de antemano, nos posiciona en una forma tradicional de entender la evaluación y en el sinsentido de la misma. La escasa transparencia de los criterios de evaluación convierte el aprendizaje en algo prácticamente inalcanzable y deja al alumno en total vulnerabilidad cognitiva. Cuando el profesor y el alumno tienen en sus manos los criterios de evaluación, como resultado de una construcción compartida, honesta y acordada, ambos pueden hablar confiadamente y sin arbitrariedades sobre los aspectos que se pueden mejorar, los aspectos bien enseñados y bien aprendidos, utilizando un lenguaje común y comprensible para todos los actores. Los alumnos sostienen que es una práctica poco frecuente o no presente en el aula llegar a un acuerdo o negociación de los criterios de evaluación. Sin embargo, cuando reconocen algún tipo de

negociación de criterios la restringen solo a situaciones externas o a modalidades de evaluación. Por otro lado, los estudiantes observan una actitud variable y heterogénea de los profesores respecto de la negociación de criterios, no ven la existencia de una posición, más bien queda a juicio de cada profesor. Pero sin dudas reconocen y valoran cuando, en algún caso, el profesor los interpela y juntos buscan una salida pedagógica y constructiva en la elaboración y acuerdo de los criterios de evaluación, se sienten convocados en una auténtica y genuinamente toma de decisiones. Por supuesto que, también, registran aquel docente que busca una alternativa casi extorsiva y unilateral de la explicitación o la negociación de criterios, siempre a favor del docente, donde lo que aparece es una práctica frecuente, aun presente en el aula, como es la “*evaluación sorpresa*” o la “*evaluación de temas no indicados*” con anterioridad, provocando confusión y desorientación en los alumnos. Se observa que la evaluación sorpresa funciona como una herramienta disciplinadora de los estudiantes, los docentes la usan para sancionar y recobrar el orden en el aula y, en algunas ocasiones, para diagnosticar el saber de los alumnos. En la evaluación de temas no indicados por los docentes, se deja a los alumnos en un estado de indefensión, difícil de resolver por sus propios medios.

Al mismo tiempo, para que **el alumno comprenda lo que se espera de él en una evaluación**, se requiere necesariamente de un trabajo previo de explicitación y negociación o acuerdo de criterios, por parte del docente y del alumno. En principio, en el caso de ser solo explicitados no basta, no garantiza la comprensión del alumno de aquellos aspectos que deberá poner en juego para lograr resolver una evaluación pedagógica, inclusiva y formadora.

La explicitación de criterios no es solo informar un listado de temas que serán evaluados sino, por el contrario, es lograr una comprensión acerca de por qué y para qué están los criterios de evaluación, debe ser explícito para todos. Los alumnos deben comprender qué se hará con dichos criterios, como resultado de una construcción compartida y democrática.

En general, los alumnos se muestran desorientados y responden no saber qué se espera de ellos en una evaluación. Al mismo tiempo, en lugar de responder acerca de lo que entienden ellos sobre lo esperado en la resolución de una tarea escolar: una evaluación, responden lo que espera o hace el docente en términos generales. Es decir, no pueden posicionarse o no tienen herramientas para posicionarse como sujetos activos de aprendizaje, como sujeto estudiante. Hasta discriminan y conocen, según materias, lo esperado y las acciones de los profesores para evaluarlos, pero siempre en términos generales y externo a lo que ellos puedan hacer. Cuando logran involucrarse aparecen respuestas vinculadas con sus emociones. Aunque, también lo dejan librado a una externalidad aún mayor, donde ni el alumno ni el profesor intervienen decididamente en la resolución de una evaluación, solo esperan que Dios los ayude. Finalmente, aún sin comprender qué se espera de ellos en una evaluación, han podido elaborar algunas hipótesis, por ejemplo, en una situación de examen tratan de explicar las respuestas con todas las palabras necesarias para que el profesor vea que entendieron lo que estudiaron.

La evaluación en el aula tiene un lugar de importancia y de mucha frecuencia en la agenda didáctica, sin embargo, ha sido adquirida como resultado de una patología que la afecta como práctica en todas sus dimensiones. El profesor ha transformado muchas de sus prácticas pedagógicas en función de la evaluación, tornándose ésta en una motivación más importante que el propio aprendizaje. Litwin (1998) sostiene que, en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en la medida que se estudia para aprobar y no para aprender. Es precisamente el propio profesor, cuando enseña un tema que considera relevante, quien resalta su importancia manifestando que será evaluado y de esa forma va estructurando toda la situación de enseñanza por la propia situación de evaluación.

La **evaluación formal en el aula** se encuentra condicionada por factores que prescriben la actividad en la institución educativa y de ella depende la nota. Se da, principalmente, bajo la modalidad de prueba escrita, aunque los alumnos entrevistados también reconocen otras, como el trabajo práctico u oral, individual o grupal, la participación. La ‘pregunta’ es el formato casi exclusivo a la hora de evaluar en la escuela artística y

técnica, y en el histórico formato escolar. Por lo general, las evaluaciones son escritas y los recuperatorios son orales. También los alumnos mencionan, aunque en un nivel de importancia menor, que son evaluados a través del desempeño de actitudes, por medio de nota de concepto, se evalúa la participación, la carpeta del alumno, la entrega de tareas, el comportamiento, entre otros. Los alumnos de los años superiores destacan la modalidad de la ‘práctica’ al ser evaluados, en el laboratorio o en el taller. La evaluación en el aula también debe atender la diversidad, los formatos de evaluación se replican sin mediar la necesaria reflexión sobre el sujeto estudiante. La evaluación desgasta tanto al alumno como al profesor. Por ello, es importante variar los modos de evaluar centrado en el alumno y el contexto, es decir una evaluación situada y que respete la diversidad estudiantil para poder obtener mejores respuestas de los alumnos frente a evaluaciones oportunas. Se entiende que no solo hay que aplicar variedad de formas sino también usarlas correctamente, para obtener información a través de ellas, y luego tomar decisiones destinadas a mejorar el proceso de aprendizaje y el bienestar del alumno como estudiante.

Por otro lado, están **las características de las pruebas** que tienen en clase. Por lo general, mencionan que las pruebas cuentan con un mínimo de cinco y un máximo de diez preguntas a desarrollar, es decir los alumnos escriben las respuestas. En las preguntas les solicitan conceptos de memoria y, en menor medida, establecer comparaciones y relacionar conceptos, También deben reproducir respuestas a preguntas que se encuentran en el libro de texto. Al caracterizar las pruebas, los alumnos muchas veces relatan sus impresiones y opiniones personales acerca de sus desempeños en las evaluaciones. En la **Escuela Artística** mencionan que fueron evaluados mediante la elaboración de un collage, esto es repetido varias veces por los alumnos entrevistados, al parecer produjo cierto alivio y entusiasmo, ante la rigidez y presión que experimentan en otras materias. En cambio, en la **Escuela Técnica** destacan, particularmente, el trabajo que realizan en el Laboratorio y en el Taller donde los hacen calcular algo o les toman algún circuito, también puede ser dibujarlo en el pizarrón. La evaluación funciona explícitamente como una herramienta para mantener la disciplina de los alumnos en el aula. Los estudiantes consideran que los profesores



valoran sus conductas en el aula y forma parte de la nota de concepto, pero tienen que demostrar su buen comportamiento en clase.

En cuanto al **sentido de las notas en la escuela secundaria**, se sostiene que las pruebas, desvirtuadas del valor pedagógico, se convierten en una especie de incentivo, en la ‘motivación’ de la actividad del aula y han pasado a ser importantes objetivos de la escolarización, traducidos en números: las notas. Quienes asisten a la escuela odian las pruebas y descalifican al sistema educativo. La nota es una convención y una representación numérica del desempeño del alumno, por la cual la escuela certifica un conocimiento. Pero en manos de los docentes es la medida objetiva y hasta científica de evaluar, donde se transforma una valoración cualitativa en un valor numérico. El problema es que olvidamos la cualidad que dio origen a la nota y sólo nos quedamos con el número, convirtiendo este referente numérico simplificado en un hecho social y político: el fracaso o éxito del alumno. Esto se ha extendido a toda la cultura escolar, la cual está excesivamente ligada a la nota como un fin en sí mismo y es estrictamente marginal en el sentido más pedagógico de la evaluación de un alumno. Cuando el sentido de la nota tiene un fin en sí mismo, ayuda y potencia a la propia estigmatización del alumno y a la de los demás actores de la clase. Algunos alumnos entrevistados se autoinculpan y se asumen como los únicos responsables de los resultados en una prueba. Según sus opiniones, para bien o para mal, son ellos los únicos que pueden cambiar el curso de una sentencia vinculada con el futuro, en el juego de las responsabilidades no entra el docente ni la institución educativa ni la familia en la construcción de ese futuro, parece que ese alumno se ha acostumbrado a estar solo y arreglárselas como puede. Para los alumnos el sentido de la nota se vincula con la arbitrariedad y, al mismo tiempo, la construcción de la nota se da por un accionar del docente que evalúa y es distante, externo y neutral en ese momento. También, los sentidos de las notas se vinculan con los afectos, las emociones de los alumnos intervienen en la construcción de la nota. Al mismo tiempo, los alumnos cuestionan el sentido mismo de las notas, dejando al descubierto la sobredimensión que se le ha otorgado al formato en la cultura escolar. Según sus opiniones, en la construcción del éxito escolar las notas sirven para superarse, probarse, compararse y la nota máxima

solo se logra, en caso de lograrla, al término del año escolar. En la perspectiva de los alumnos, no aparece la evaluación como medio para aprender, como herramienta que posibilita deconstruir el error y de allí mejorar sus aprendizajes, sino que con ella se certifica el fracaso o el éxito, con la consiguiente clasificación de los estudiantes en un marco legal y normativo institucional.

Si evaluar nos permite tomar conciencia del curso de los procesos y resultados educativos con el fin de valorarlos, se hace evidente que no sólo se nos presentan problemas de índole técnica, es decir cómo obtener la información y con qué pruebas. Además, debemos plantearnos alternativas de orden ético, es decir, qué evaluar, por qué y cómo se debe **comunicar la evaluación a los alumnos, a los padres, otros profesores y cómo expresar los resultados**. Evaluar es una tarea moral, que compromete a todos los involucrados, es una práctica humana, social, política e históricamente situada que busca consolidar una educación democrática, para lo cual se requiere que, a través de ella, se pueda ejercer justicia escolar entre los sujetos estudiantes (Dubet, 2006) y para ello la igualdad es la condición de un orden social justo, no su objetivo (Connell, 1997).

En una de sus recomendaciones referidas al tema, Pedro Ravela (2009) nos propone aprender a desarrollar dispositivos de devolución de carácter descriptivo, reflexivo y orientador, que ayuden a los estudiantes a autoevaluarse y a reflexionar acerca de las respuestas que dan a las tareas y acerca de la calidad de los que producen. Es decir, se trata simplemente de construir un dispositivo que permita que el propio estudiante compare lo que hizo con lo que se propuso hacer. Al parecer nos queda un largo camino por recorrer, ya que los alumnos relatan que sus profesores no realizan devoluciones de las pruebas y en caso de realizarse alguna, generalmente, es de manera grupal. También mencionan que más allá de ser una práctica grupal, es una práctica vinculada con la cantidad de alumnos que hayan fracasado en la prueba, si son muchos los alumnos que desaprueban, tal vez, se destina un momento para repasar los temas, pero si son pocos es probable que el profesor continúe con su planificación. En general, cuando hay una práctica de devolución, la misma consiste en volver a rehacer la prueba en el pizarrón o

rehacer la prueba en el hogar en forma de trabajo práctico. Al parecer se presenta más como una ‘práctica de repaso’ que de comunicación y comprensión de sus resultados. Según sus relatos, el repaso muchas veces los lleva a una próxima evaluación como recuperatorio o a comprender que deben reproducir la información tal como quiere el docente. También en la devolución de resultados de la evaluación, los alumnos padecen el formato escolar, llevándolos en ocasiones a tener que ocultar la información a sus padres, tal vez presionados por la vergüenza que les provocan los resultados o por el temor a las consecuencias o, quizás, simplemente por el estado de indefensión en el que se encuentran.

Por otra parte, evaluar para aprender supone también analizar lo que se hace con los resultados de las evaluaciones. En este sentido, si bien, el docente y la institución educativa son los responsables de involucrar, mediante una comunicación fluida, a la madre, al padre o al tutor respecto de los desempeños escolares de sus hijos, se consideró oportuno conocer si los alumnos comunicaban en sus hogares los resultados de las evaluaciones, considerando que esto también puede impactar en la autoestima, las motivaciones y sus identificaciones como estudiante. En cualquier circunstancia de comunicación se requiere de un espacio destinado al diálogo y un ambiente de confianza, en general, el alumno expresa que no comunica los resultados de las evaluaciones en su casa. Por el contrario, algunos alumnos mencionan que les informan solo cuando les va bien o cuando tienen dificultades. Los estudiantes reconocen que, aunque ellos no comuniquen sus resultados, en la mayoría de los casos, en sus hogares llega la información sobre las notas que logran cuando tienen dificultades.

Respecto de la **evaluación informal en aula**, Landsheere (1973) y Litwin (1998) señalaron que en las prácticas de evaluación los alumnos y los profesores participan de una combinación intuitiva de la evaluación de referencia normativa, comparando a cada sujeto con el grupo, y de la evaluación de referencia criterial, comparando a cada sujeto con los criterios de evaluación. Si bien ambas son artesanales y cada una de ellas neutraliza los excesos de la otra, siempre conducen a los docentes a utilizar uno u otro criterio según considere el trabajo de su alumno. Además, en ese trabajo con el alumno

se dan las relaciones entre la evaluación formal y la evaluación informal que son muy sutiles y un docente puede favorecer o perjudicar a determinados alumnos. La evaluación informal lo registra todo proporcionando más información del modo de trabajar que de los aprendizajes que construye, así el trabajo del alumno es siempre visible (Foucault; 1976). Se cumple así el mandato del currículum oculto que constituye al parecer el real mandato de la escuela. A los alumnos entrevistados se les preguntó si reconocían evaluaciones informales o implícitas en el aula, es decir aspectos no explicitados o no dichos por el profesor y que eran utilizados para evaluarlos. En general, los alumnos reconocen que la participación y el comportamiento en la clase son muy tenidos en cuenta por sus profesores, aunque esto no haya sido explícitamente mencionado. Según la opinión de los alumnos, otro aspecto que los docentes tienen en cuenta a la hora de evaluarlos, aunque no ha sido explicitado es la impuntualidad en llegar a clase y en la entrega de los trabajos prácticos, También, agregan la prolijidad como un aspecto considerado por los docentes a la hora de evaluarlos. La evaluación informal es parte de la clase, lo registra todo y por ella el trabajo del alumno es siempre visible. Al mismo tiempo, vinculan la evaluación informal con prácticas relacionadas con el saber o conocimiento que se pone en juego en una evaluación formal. Los alumnos opinan que la evaluación informal también se apodera y forma parte de los afectos, de los sentimientos y de los vínculos interpersonales que puedan establecer con el profesor. Las prácticas afectivas en la escuela también se aprenden, los alumnos en sus trayectorias escolares van aprendiendo a ‘sentir’ como estudiantes. En tanto, el alumno sabe que al ‘llevarse bien’ con el profesor puede lograr sobrevivir en la cultura escolar.

Por todo lo anteriormente mencionado, sin por ello dar por agotado las múltiples miradas y posibilidades de estudiar este tema, se puede sostener que **los alumnos construyen identificaciones a partir de los procesos de evaluación.** Los alumnos en sus trayectorias escolares, situados en una cultura escolar, construyen identificaciones, significados, valores, imágenes y definiciones de sí mismos. El papel que juega la evaluación en el aula, tanto en sus aspectos formales como informales, parece tener un rol protagónico en la escena escolar y, por ello, explícito en la construcción identitaria



del oficio del alumno como estudiante. En el contexto de la investigación, se resignifica la temática de la identidad del alumno como estudiante, no para utilizarla como argumento contra el cambio del sujeto, como lo hicieron anteriormente posturas tradicionales, sino para discernir respecto a dichas transformaciones y proponer su humanización ante un sujeto que se ha reificado, por una práctica constante del formato escolar: la evaluación. La pregunta por la identidad del alumno como estudiante, a partir de los procesos de evaluación, no es obvia. Surge de una experiencia de incertidumbre, de un no saber, desde un horizonte de crisis de identidad, que por cierto no es privativo del sujeto estudiante, ni del formato escolar.

En el proceso de construcción de identificaciones a partir de la evaluación en aula, el alumno aprende valores, actitudes, significados, asociaciones y comprende una manera particular de representar la evaluación, una imagen de sí mismo y definición de sí mismo como estudiante.

Si partimos de que los **valores y las actitudes** son educables y que la cultura escolar se encuentra atravesada por ellos. Podemos entender que la evaluación que se propone en el aula, como parte del formato escolar, también es surcada por valores y actitudes que son aprendidos, explícita e implícitamente, por los alumnos a través de sus experiencias y vivencias cotidianas en el aula.

Los alumnos mencionan que aprendieron de la evaluación el valor de la responsabilidad. Si buscamos una definición de la palabra responsabilidad, el Diccionario de la Real Academia española refiere a la obligación de responder ante un hecho, es decir al cargo u obligación moral que resulta para uno del posible error en cosa o asunto determinado. Procede del latín *responsum*, del verbo *responderé* que a su vez se forma con el prefijo *re-* (repetición, de nuevo, idea de volver a atrás) y el verbo *spondere* (prometer, responder, obligarse, comprometerse). Los alumnos reconocen cierta carga u obligación moral del acto evaluativo, como un hecho para no volver a atrás o repetir instancias de error o fracaso en sus trayectorias escolares. También reconocen haber aprendido cuando son evaluados el valor del conocimiento, de

comprender, de estudiar, de aprender y ser bueno, como persona y como estudiante. Los alumnos mencionan que a partir de la evaluación pudieron reconocer el valor de la autoridad del docente y el lugar que tienen de alumno, necesario para aprender y para entender las correcciones que realizan los profesores en la evaluación. Sin embargo, a lo largo de sus trayectorias escolares, los alumnos experimentan situaciones de injusticia, poder y arbitrariedad en la evaluación. Los alumnos reconocen también que estos valores forman parte del quehacer cotidiano de la escuela y, desde sus miradas, muchas veces ocupando la centralidad de la escena escolar.

En cuanto a las actitudes aprendidas a partir de la evaluación, los alumnos destacan la actitud de tener que demostrar todo. Ante una prueba tienen que demostrar sus conocimientos, tienen que demostrar que saben y tienen que demostrar en definitiva que encuadran en el formato. Los alumnos reconocen, no sin preocupación en sus gestos y tonos de voz, que tienen grandes dificultades en demostrar lo que saben en una prueba. Esta permanente actitud del alumno de demostración del saber y de reproducir la explicación del profesor entra en conflicto y tensión, de manera particular, en una situación de evaluación. En ocasiones, según sus relatos, el alumno busca demostrar que es diferente dentro del mundo escolar, logrando un uno en una prueba. También, los alumnos reconocen asumir una *“actitud cínica”* ante la evaluación, es decir se copian y sin ocultarse, ni sentir vergüenza encaran y reclaman con descaro a los profesores las notas que obtienen en una prueba. Asimismo, asumen que la práctica reiterada de copiarse los lleva a no saber y asocian este no saber a un hecho extremo que los ha llevado a repetir de año, con la consecuente tragedia que este hecho representa en la vida estudiantil. Las reiteradas evaluaciones en el aula despiertan ciertas actitudes en los alumnos de indiferencia y desgano que parten de sentimientos de saturación, desilusión de sí mismo, cansancio, presión y de una autopercepción de estar al límite y sin control de sus posibilidades, dejándolos en la indefensión como alumnos.

Respecto de los **significados y asociaciones** en la evaluación, se quiso indagar el sentido o significación que los alumnos le dan a la evaluación. Para los alumnos la evaluación es ‘una prueba’ que sirve para constatar el nivel de comprensión o

entendimientos de conceptos y conocimientos transmitidos por los profesores y, al mismo tiempo, es un resultado que muestra si saben o no, a través de una nota. También los alumnos señalan el sinsentido o inutilidad de la evaluación cuando su función es copiar o reproducir lo transmitido por el profesor o cuando su función es verificar la desigualdad, a lo largo de la historia, todo se juega siempre sobre el único principio, la desigualdad de las inteligencias. Es el Profesor Jacotot (Rancière, 2002), en los albores del siglo XIX, el que pronuncia igualdad de las inteligencias, situando así una problematización política de vital actualidad. Según los alumnos, la evaluación tiene el sentido de obligarlos a estudiar para aprobar la materia o para no tener una mala nota. Sin embargo, más allá de una nota, mencionan que la evaluación los afecta anímicamente y los enfrenta al *“no puedo”*.

Por otro lado, en las asociaciones de estudiantes respecto de la evaluación, se buscó que expresen sus ideas y pensamientos sin restricción o filtro sobre el tema. Las respuestas fueron muy variadas, algunas incluyen propuestas para cambiar las actuales prácticas y otras reconocen que el haber intentado apartarse de las normas de la evaluación, dada por los profesores, muchas veces los ha llevado repetir de año. Algunos alumnos formulan propuestas que invitan a un posicionamiento creativo, reflexivo y de toma de decisiones para mejorar las actuales prácticas de la evaluación en la escuela. En sus respuestas, los alumnos, reconocen que son los docentes los responsables de mantener y promover prácticas, sentidos y significados de la evaluación en el aula y, al mismo tiempo, sugieren mejoras con respecto a la evaluación de sus aprendizajes. Es decir, los alumnos involucran directamente el accionar de los profesores y, al mismo tiempo, sus pensamientos se vinculan con las emociones que despierta una evaluación injusta, arbitraria y exigente solo porque deben serlo. Expresan ideas o pensamientos, que a modo de ‘huella y marca’ se inscriben ciertos recuerdos, dejando una *“impronta”* del objeto en sus biografías escolares. En sus asociaciones libres, los alumnos pueden expresar diferentes maneras de conceptualizar la evaluación, a partir de sus ideas y pensamientos se visualizan algunas posturas tradicionales de la evaluación. Los alumnos mencionan, no sin cierta nostalgia, pero con cabal madurez y dimensión del tema, que las *‘evaluaciones en la escuela’* los preparan para las *‘evaluaciones de la*

vida'. Es decir, parecería que soportar ciertas prácticas es lo que mejor los posicionará para enfrentar la sociedad, el trabajo y la universidad, aunque reconocen el sufrimiento que les produjo en sus trayectorias escolares, suponen que la gramática del sufrimiento es parte de sus historias escolares. En este sentido, proponen cambiar la mirada de la escuela secundaria, sugieren a modo de una humilde advertencia lo siguiente: ***“hay que abrirles la cabeza a los chicos, enseñarles a razonar para después darles las herramientas para que puedan seguir estudiando y que les guste”***.

Se buscó conocer qué **representación del objeto** había construido los alumnos en sus trayectorias escolares. La totalidad de sus respuestas, expresadas y resumidas en el Cuadro 5, están vinculadas con sus historias escolares y con elementos que marcaron esas historias, evocan aspectos subjetivos de los alumnos y su análisis es cualitativo y global. En este sentido, se utilizan sus proyecciones, esto es la peculiar manera en que el alumno configura, organiza e interpreta los contenidos de su experiencia escolar con respecto a la evaluación. En sus respuestas, en el decir sobre el objeto, evocan una imagen viva o un objeto concreto, en algunos casos, ajustado a la realidad escolar, En otros casos, evocan sus ideas con un mayor nivel simbólico y abstracto y desapegado de lo estrictamente escolar. Entonces, estos **decires** del objeto sólo son significativos como metáfora, una forma de hablar para aquello que nos resulta complejo comprender cabalmente. En sus **decires** del objeto, la representación del mismo va unida al afecto y a las vivencias de las historias escolares de los estudiantes.

Cuadro 5. Representación del objeto de estudio.

Una representación del objeto de estudio expresada por los alumnos	
<p>Un libro porque los profesores toman todo de memoria, todo igual como está en el libro, es textual.</p> <p>Un paraguas porque cuando nos toman prueba me resguardo, uno abre el paraguas para tratar de camuflarse de todo con lo que te están tirando.</p> <p>Una pelotita anti estrés por la ansiedad que les provoca la prueba.</p> <p>Una maza de madera que se da en la cabeza.</p> <p>Una bola de 100 kilos porque fueron muy pesados, era muy complicado, era mover una piedra enorme.</p> <p>Una pared enorme que no podía atravesar, no podía, algo pesado que no podía llevar, no podía moverlo.</p> <p>Una almohada porque en clase se quedaba dormido, no tenía interés en aprender, se aburría.</p> <p>Unos edificios por las subidas y bajadas, todo el camino escolar siempre es un tránsito, donde no es un horizonte pleno si no que tiene muchas subidas y bajadas.</p>	<p>Una hoja porque es donde voy a poner todas las respuestas sobre el conocimiento que me pidan que tenga.</p> <p>Un espejo porque muestra cómo sos como alumno y siempre ves lo mismo.</p> <p>Un trofeo porque son buenos maestros, te explican y si no entendés te vuelven a explicar.</p> <p>Una tele porque hay canales, noticias como en las pruebas, hay noticieros que dan las mismas noticias y hay canales que te dan cosas que ni esperás.</p> <p>Un arco y flecha porque tiene que tener precisión y saber usarlo, mucha puntería y, también porque sirve para cazar o cazarnos.</p> <p>Una 9 mm porque el profesor les decía que les enseñaba y evaluaba como en la facultad, y no se adapta a nosotros sino que nosotros nos adaptamos a él.</p> <p>Un auto porque el profesor cuando el alumno tiene que estudiar tiene que acelerar y cuando el alumno no entiende tiene que frenar.</p>

Fuente: elaboración propia sobre las respuestas de los alumnos entrevistados.

Se propuso a los alumnos reflexionar sobre una de las tantas metáforas de **la evaluación como espejo**, con el propósito de conocer qué **imagen de sí mismo** construyen los alumnos como estudiantes, a partir de un largo proceso de interacción con la evaluación escolar. Se asume que el alumno como estudiante no es reflejo de la evaluación sino, por el contrario, es parte de una propuesta de evaluación, de ahí la importancia de la construcción holística y en comunidad de la propuesta. La imagen de sí mismo se vincula con la autoestima y con la autoconfianza del alumno como viajero intelectual y sujeto estudiante. El autoconcepto es la imagen que tiene un alumno de sí mismo, engloba el conjunto de identificaciones, opiniones, ideas, valoraciones y sentimientos que cada sujeto forma sobre sí mismo. Hace referencia a sus características y

capacidades tanto personales (habilidades, rasgos físicos, etc.) como sociales y pueden ser valoradas como positivas o negativas, dando lugar a diferentes sentimientos. El autoconcepto que el alumno construye de sí mismo como estudiante en la escuela secundaria se aprende no se hereda. Tener una imagen positiva o negativa de uno mismo forjará la manera de actuar en diversas situaciones de la vida escolar. Desde una acepción experiencial, la vivencia del sí mismo (self) y de la propia identidad del alumno como estudiante, es diversa y fluctuante. Según Stern (2003), “el self no es algo unificado sino múltiple, no es una entidad estática, sino que fluctúa constantemente, no es un centro de iniciativa aislado sino constituido intersubjetivamente”. Por ello, cualidades tales como cohesión versus fragmentación; autenticidad versus falsedad; vitalidad versus agotamiento; iniciativa versus sentir que uno está a merced de los otros, no son propiedades estables o esenciales del self, sino cualidades que oscilan y cambian a lo largo del tiempo, en función de las relaciones y de la situación del momento. Por tanto, solo en el momento presente uno se siente cohesivo o fragmentado, auténtico o inauténtico, vitalizado o agotado, con iniciativa propia o a merced de los otros. Las cualidades de buen alumno o mal alumno se juegan en una evaluación y en sus pensamientos sobre la imagen sí mismos; lo auténtico o inauténtico de una situación de evaluación contribuye a la conformación de una imagen de sí mismo; la vitalidad o agotamiento en el transcurrir de la escena de la evaluación también permite construir una imagen de sí mismo. **La evaluación puede devolverles una imagen de sí mismos errónea e injusta y sentir indefensión ante la situación o, por el contrario, puede potenciar una imagen de sí mismo auténtica y justa, que suscite la confianza, la inclusión y la autoestima, al servicio de sujetos emancipados y democráticos.** Los alumnos opinan que la evaluación les devuelve una imagen de sí mismos como estudiantes y, también, como personas. Sienten que la imagen de sí mismos en la evaluación muchas veces queda a merced de otros, de los profesores, de los compañeros o de sus familias que, quizás, no terminan de comprender cómo son, qué sienten, qué quieren. En sus opiniones, expresan que las cualidades que conforman una imagen de sí mismo oscilan y cambian a lo largo del tiempo, en función de las relaciones y de la situación del momento de evaluación. Respecto de **cómo se definen en función de la evaluación**, los estudiantes se definen en función de sus dificultades ante la evaluación



o según actitudes o características que creen tener. En sus respuestas, la evaluación puede motivarlos a estudiar o puede ser la responsable del no gusto por el estudio. A partir de la evaluación, los alumnos se definen por el vínculo que establecen con el estudio.

Para ir cerrando las consideraciones finales de este apartado, se presentan **las convergencias y las divergencias de las identificaciones de los alumnos como estudiantes**, a partir de los procesos de evaluación en la Escuela Artística y la Escuela Técnica.

Las convergencias de las identificaciones de los alumnos como estudiantes. A partir de la evaluación, los alumnos de la **Escuela Artística** y de la **Escuela Técnica** valoran el estudio, la responsabilidad y el reconocimiento de las propias capacidades y dificultades cognitivas, afectivas. Para ellos la escuela es como una *“familia”*, *“segundo hogar”*, *“hogareña”*.

Aprenden a prestar atención en clase, tratar de comprender y no estudiar de memoria para la prueba, tratan de buscar otras formas o alternativas para estudiar mejor. Valoran que les enseñen a razonar como una herramienta para que puedan seguir estudiando y encontrar gusto por lo que hacen. En general, aparece con cierta naturalidad en sus relatos que, aunque no les guste, la evaluación es parte de la escuela.

Valoran de sus profesores la paciencia con la que trabajan, la autoridad del docente hacia ellos y las correcciones que les hacen. No culpabilizan al docente si ellos no saben. Reconocen un rol del profesor diferente al de ellos, pero reclaman un poco más de cercanía y atención de sus dificultades. Aprendieron, también, de sus profesores la injusticia que ejercen sobre ellos en situaciones de evaluación.

Coinciden que uno de sus desafíos como estudiante es demostrar en la prueba lo mismo que hacen en clase. Están convencidos que se destacan más por el desempeño en la clase que por el desempeño en la evaluación. En sus relatos, separan y ubican en diferentes planos cognitivos y afectivos las actividades que realizan en el aula y las

actividades en una situación de evaluación. Por ejemplo, para ellos el gusto y el placer por la lectura se pueden transformar en una situación desagradable como producto de una evaluación. El desempeño es mejor en clase porque participan, cuentan con mejores recursos para expresarse y traen las tareas, pero en rigor sostienen que *“no saben y no entienden”* las evaluaciones que les proponen sus docentes. Puede deberse a varias razones, por ejemplo, a que las pruebas sean más difíciles de lo que se trabaja en el aula o a que no se esté comprendiendo el actual contexto del alumnado, pero, de todas maneras, estamos en presencia de un desencuentro.

Relatan el reconocimiento de las consecuencias negativas de haber repetido de año, *“Tengo 18 años y los demás 14 o 15 y están conmigo, no ya no repito más”*. Esta cierta reflexividad sobre sí mismo muestra el malestar de los alumnos que han pasado por esta experiencia escolar. Sus sentimientos de pérdida de tiempo y de un “lugar”, que los vuelve a algunos vulnerables y a otros desafiantes.

Desarrollan ciertas destrezas para salir airosos de una situación de evaluación. El tema acerca de copiarse en las pruebas los preocupa y les trae conflictos personales y sociales, pero es la forma que han encontrado de sobrellevar el no gusto por el estudio o las faltas de ganas de estudiar. A partir de esta práctica de copiarse, los alumnos han adquirido un entrenamiento en el armado de *“machetes”* y se autodefinen como estudiantes *cínicos, mentirosos y especuladores*. En sus relatos, solo cuando logran establecer otros vínculos asentados en el compromiso, el respeto mutuo y admiración por sus profesores estas prácticas disminuyen.

Reducen la tarea de evaluación a una nota. Para ellos, la nota, de alguna manera, sintetiza lo que saben o etiqueta lo que son. En una evaluación deben desarrollar lo que entendieron acorde a lo que explicaron los docentes. Las evaluaciones son algo que se hace para cerrar una nota, *“es un mérito”* que refleja lo que aprendiste durante el año y *“es un fin”* para saber si comprendieron o no. Aunque, en sus autopercepciones, sostienen que los profesores los evalúan todo el tiempo en la clase y cobra especial relevancia el comportamiento y la actitud del alumno hacia el profesor, es una actitud de aprender o de *“vago”* la que lleva a definir la nota.

Dicen valorar que se los evalúe a través de trabajos prácticos, pero al mismo tiempo no dejan de advertir los riesgos y las confusiones que genera en ellos. Han encontrado una alternativa que les facilita la situación de evaluación, pero que sigue reproduciendo las mismas acciones donde “*copian y pegan*” información de la computadora o donde uno lo hace y el resto lo copia. Al mismo tiempo, reconocen un desempeño mejor en las evaluaciones prácticas que en las teóricas, así dejan expuesta la desarticulación entre teoría y práctica en el trabajo del aula. Aunque también reconocen cierta rutina en sus vidas escolares respecto de la evaluación, “*toda la vida fue estudiar de esta página a esta página y contestar las preguntas*”.

Mencionan que tienen docentes que se presentan como profesores universitarios, que dan las clases y los evalúan como a estudiantes de universidad. Esto les genera desconcierto y una cierta inestabilidad presente y futura por no comprender cuál es la propuesta de la clase y de la evaluación, ya que reproducen con mayor distancia hacia ellos, las formas tradicionales de la evaluación.

Consideran que la evaluación toma una imagen o una foto que marca un momento puntual de sus desempeños, pero también puede mostrar cómo son como personas. En la imagen de sí mismo, a partir de la evaluación, aparece el “*yo soy*”, con fuerza aparece el “*yo soy vago*”, pero también aparece la imagen que los otros –docentes– construyen de ellos: “*ustedes son todos unos mangas de vagos.*”

Aparecen, en los relatos de los alumnos, una mayor presencia y variedad de emociones negativas (baja autoestima, frustración, inseguridad, desconfianza, aburrimiento, angustia, tensión, etc.) que de emociones positivas (entusiasmo, optimismo, confianza, perseverancia, etc.) respecto de la evaluación en aula. Desde un enfoque sociocultural (Gover, 1996; Gover y Gavelek, 1997; Edwards, 1999; Hong, 2004; Rebollo 2006), la emoción no es un proceso exclusivamente individual e interno, sino un proceso relacional que se construye socialmente; está mediada por instrumentos y recursos culturales de naturaleza simbólica que nos proveen los contextos sociales, estos instrumentos son clave para construir nuestra identidad (autoestima-baja autoestima,

alegría-tristeza, etc.); tiene un horizonte moral, es decir, suponen indicadores de la relación que establecemos con los contextos en tanto que éstos encarnan unos determinados valores culturales y actuamos en relación con ellos privilegiándolos o rechazándolos.

Vivencian la evaluación como parte de la construcción de un oficio, tanto en la Tecnicatura de la Escuela Artística (estudiantes adultos) como en la Especialidad de la Escuela Técnica, esto hace que los alumnos tomen distancia de sus experiencias de evaluación y logren construir en parte un relato superador. Aunque lograron “*acostumbrarse*” al formato escolar y al parecer superaron las dificultades, los alumnos guardan con nostalgia las marcas de la evaluación en sus relatos. Han decidido disfrutar de lo que hacen porque es algo que han elegido estudiar, sin embargo, reconocen que los docentes no abandonan una actitud tradicional a la hora de evaluarlos.

Las divergencias de las identificaciones de los alumnos como estudiantes. A partir de la evaluación, los alumnos de la **Escuela Artística** proponen cambiar la evaluación en la escuela secundaria. Les parece una práctica inútil porque han perdido el panorama de lo saben. No le encuentran sentido a que alguien evalúe su “*inteligencia*”, consideran que las pruebas son un extremo por donde pasa el estrés de los estudiantes. Sienten que los están “*ahorcando de a poquito*” y “*no aprenden*”, sostienen que ahora es otra generación, piensan que tal vez la evaluación es lo que de alguna manera fue haciendo que no le guste estudiar. Estos alumnos nos recuerdan los reclamos de los alumnos de la escuela de Barbiana (1967), citado en el primer capítulo de la tesis.

Consideran que la “*creatividad*” puede ayudar a cambiar la evaluación. El secundario debería ser sin notas, ya que, si el alumno es responsable, entonces la materia debería estar aprobada. Reconocen que en sus vidas escolares están pendientes de cuál materia se llevan a examen, en cuál les falta nota, qué objetivo no cumplieron, “*es una enfermedad*”.

Plantean que la evaluación en el arte se debería realizar en el seguimiento de los pasos de construcción de una pieza. Los criterios de evaluación de una obra son arbitrarios, dependen del criterio del profesor para que una obra sea desaprobada. El profesor se debería tomar todo el trimestre para evaluar la clase y hablar con cada uno de los alumnos, aunque sabemos que con una prueba es más fácil porque en un día tiene las notas de todos los alumnos, *“aunque deja el tendal de chicos”*. La evaluación debería ser lo que uno leyó y escuchó del profesor, que son conocimientos que les quedan y es más interesante que decir *“saquen una hoja y escriban”*. La evaluación, en materias como Historia, debería ser de la misma manera que son evaluados en las materias específicas de la tecnicatura, donde se presenta un trabajo y se conversa sobre la obra. Piensan que es algo muy difícil de evaluar el arte porque es muy subjetivo. Los profesores *“hacen un intento de asesor y después te tienen que evaluar y aprobar”*.

Reflexionan, los alumnos adultos de la Tecnicatura en Arte, que en la escuela todo está pensado para aprobar la evaluación y seguir pasando los diferentes niveles escolares porque está la obligatoriedad del primario y del secundario en un tiempo fijo. Para ellos, la mala nota es para superarse y perfeccionarse, una evaluación con un 10 no se da hasta el final de año. Aprendieron en sus trayectorias escolares que en el momento de la evaluación el alumno está solo y lo que siente es *“ver hasta dónde puede llegar”*. En la escuela secundaria veían a la evaluación como algo *“terrorífico”* porque había una presión general, que se daba tanto de la escuela como de los padres, con el tiempo se dieron cuenta que la vida siempre tiene evaluaciones.

Relatan que la identidad como estudiante se construye mediante las actividades que hacen y la evaluación es una actividad. Con la evaluación se construye una imagen de buen y de mal alumno, reconocen que en la escuela es muy común dejarse influir por los compañeros para no estudiar. La evaluación es un *“momento tenso”*, pero **depende del profesor crear un buen clima en la evaluación.**

Las divergencias de las identificaciones de los alumnos como estudiantes. A partir de la evaluación, los alumnos de la **Escuela Técnica** expresan que la vida es como una

evaluación, porque en la vida los van evaluando en distintos aspectos. Evaluar una persona es ver las características que tiene, es “*ver cómo es*” y, en función de esto, proponen que los criterios de evaluación “*deberían cambiar de acuerdo a cada persona*”. La escuela tiene una mayor población de alumnos varones y consideran que **los docentes son más flexibles con las mujeres a la hora de evaluar.**

Vivencian la evaluación como parte de la construcción de un oficio, pero **la evaluación tiene puesta la mirada en el mundo laboral de “*futuros técnicos*”**. Pensar en “*trabajar como técnicos*” hace que los alumnos tomen distancia de sus experiencias de evaluación y logren construir en parte un relato superador. En la Especialidad la evaluación es al final, es decir se evalúa el “*trabajo completo*”, “*una prueba donde tienen que hacer una conexión con una lámpara, dos tomas corrientes.*”

Consideran que la evaluación es muy importante porque los ordena y los obliga a estudiar, piensan que si no hubiera evaluación “*no agarraría la carpeta*”. Piensan que, si sus profesores les enseñan bien, en la prueba les va a ir bien. La evaluación será una forma de decirles cómo van progresando en algo.

Relatan que aun estudiando muchas veces no resuelven la prueba “*pero por vagos*”. Es decir, deciden deliberadamente no responder la prueba para mostrarse “*distintos*”. La evaluación puede reflejar que les cuestan algunas cosas o que “*son vagos*” y por “*rebeldía*” no hacen la prueba para demostrar a los demás que “*son distintos y están en el mundo*”. Creen que la mayoría de los alumnos quieren demostrar que no son uno más, que son distintos y que reprueban para mostrar a todos un uno.

Mencionan reiterados cambios de escuela, particularmente de la Provincia de Buenos Aires a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sin embargo, sintieron que fue una escuela en particular la que los cambió porque los ayudó a desarrollar todo lo que no habían aprendido hasta ese momento y fue debido a la exigencia de la escuela. Perciben sus dificultades y reconocen que se ponen muy nerviosos ante las evaluaciones, hasta llegan a pensar “*dejar todo porque es mejor ir a trabajar*”.

Muestran, en la Especialidad Técnica, cierto descontento con la curricula de los últimos años de la escuela porque no los preparan en aquellas materias necesarias para ingresar a la carrera de ingeniería. Estos alumnos sostienen que la evaluación los ha marcado en el sentido de lograr un entrenamiento para dar pruebas y a *“adaptarse a una linealidad de evaluación”*. En alguna oportunidad, han tenido evaluaciones con carpeta abierta que valoran porque los hacen pensar, relacionar y solucionar problemas. Sin embargo, en la escuela tienen los mismos profesores tanto en el Ciclo Básico como en la Especialidad, entonces lo que cambia es el tema de estudio, pero *“el mismo el profesor te enseña y con la misma la forma evalúa, siempre quiere que te lo aprendas bien y que no te lo olvides”*. Por ejemplo, en el Ciclo Básico se da matemática y en la especialidad se da aplicada a la electrónica, cambia el punto de vista matemático y la manera de aplicarla, el problema es que si se aplica mal *“en una casa, la instalación de un circuito te va a salir mal”*. El cambio es de actitud ante la formación profesional y de exigencia y responsabilidad respecto del oficio.

Para finalizar este apartado, nos queda decir que los estudiantes tomaron posiciones y asumieron el protagonismo en la investigación. Es así que, propusieron visiones y temas variados, como así también, expresaron una opinión resumida de sus pensamientos, sentimientos e identificaciones de la evaluación en sus vidas escolares y sus referentes identitarios: la cultura escolar y el docente.

Capítulo 7. Conclusiones: hallazgos y reflexiones finales.

La evaluación producción de sentidos y construcción de identificaciones del alumno como estudiante.

Mi hija este año cursó primer año de la escuela primaria. Un día, antes del receso escolar de julio, me llamé a la oficina como siempre pero diferente, se notaba inquieta, solloza. Le pregunté: ¿qué pasó? Contestó: «nada... te extraño». Cuando llegué a casa estaba dormida. La desperté para estar juntas y cenar. Le pregunté cómo pasó el día, con un tono preocupado, me dijo: «la señora nos hizo cortar una hoja del cuaderno y nos dictó algo que, como me siento última en el aula, no pude escuchar. Le dije que no había escuchado y me respondió: ‘ya les dicté, ahora hagan eso y si no me entregan la hoja’». Sin saberlo, ese día había tenido su primera evaluación formal. Comprendió que ese día había ocurrido algo diferente. Que algo, definitivamente, había cambiado el acontecer del aula.

Una experiencia de evaluación, (2012).

“Pensamiento de alumno a profesor sobre la evaluación”

Entr. Alumno 24, ETEE, (2012).

En este capítulo final de la investigación, presentamos una serie de conclusiones generales sobre **las identificaciones que construyen los alumnos en los procesos de evaluación, de dos instituciones educativas de diferente modalidad (artística y técnica) de la Educación Secundaria;** y luego las agrupamos en torno a dos ejes: hallazgos y reflexiones finales. Sin embargo, no todas las consideraciones a las que es posible llegar, en este punto de la investigación, se encuentran igualmente despejadas.

El tema que estudiamos es vasto, complejo y multidimensional, y además, poco investigado; planteando más dudas que certezas en sentido estricto. Por ello, consideramos oportuno algunos tópicos de interés sustancial en la investigación, que en algunos casos muestran líneas de estudios futuros, pero que de ningún modo agotan la reflexión sobre este apasionante campo de batalla (Bauman, 2005), sino más bien todo lo contrario, la inician. Entonces, se retorna a una de las primeras preguntas que dieron

lugar a esta investigación: ¿Qué fabrica la evaluación en el campo de batalla²⁹ de las identificaciones de los estudiantes?

Las voces de los alumnos de la actual escuela secundaria presentan un continuo que va desde la evaluación que genera espacios de **inclusión y autoestima**, a la evaluación que genera espacios de **exclusión y abyección**. Este proceso, con múltiples matices y dimensiones, produce sentidos e identificaciones del alumno como estudiante. Será nuestra tarea reflexionar, y desandar, la legendaria y tradicional práctica de la evaluación para comprender la imagen de sí mismo que construye los alumnos.

7.1. Hallazgos de interés que presenta este estudio: Identificaciones y sentidos de los estudiantes respecto de la evaluación.

Esta investigación plantea algunas ideas y experiencias que se presentan a continuación con carácter de hallazgos, mostrados por el grueso del estudio y, de manera particular, por las dos modalidades escolares estudiadas: artística y técnica.

Toda persona pasa por innumerables situaciones de evaluación durante su vida, tanto en la familia como con los pares, en el club, en la plaza, en la calle y, más tarde, en el ámbito laboral, pero es en la escuela donde la evaluación cobra cabal formalidad, con un ‘halo de seriedad’, ‘momento solemne’ y ‘tiempo predeterminado’. Es que allí tiene un objeto determinado a verificar, un espacio y un tiempo, donde el alumno se prepara y se dispone a ser evaluado por el docente. El examen es el instrumento que aplica el docente para **“medir al alumno”** en su paso por la escuela.

Esta **“mecánica de la evaluación”**³⁰, que se repite una y otra vez en una evaluación, no pasa sin más. Deja huellas y marcas en el alumno que posibilitan construir una imagen de sí mismo como estudiante, a partir de lo que le devuelve la evaluación, explícita e

²⁹ En el sentido que lo diría Bauman, hablar de identidad nos inserta en un campo de batalla o más bien en campos de batallas.

³⁰ La denominación **“mecánica de la evaluación”** aparece reiteradamente en las entrevistas de los docentes de la escuela técnica. Probablemente, el concepto se relaciona con la formación de los docentes vinculada a las ciencias de la ingeniería.



implícitamente. Es decir, el papel que juega la evaluación en el aula, tanto en sus aspectos formales como informales, parece tener un rol protagónico en la escena escolar y, por ello, explícito en la construcción identitaria del oficio del alumno como estudiante.

El alumno como estudiante construye identificaciones en las prácticas de evaluación, a través de referentes identitarios, en esta investigación: la cultura escolar y el docente. Los referentes identitarios son aquellas personas, acciones, organizaciones, que se sitúan como nuestras referencias, que nos sirven como marco desde donde mirar y mirarnos. De allí su gran importancia y peso en la historia escolar del alumno, que según cómo estos referentes sean dimensionados por el sujeto estudiante y cómo estos referentes se posicionen desde o frente del alumno, es que dejarán marcas y huellas experienciales en sus vidas para siempre. En esta dinámica identitaria, el estudiante construye una imagen de sí mismo y de los otros, es decir construye identificaciones dinámicas, históricamente variables y focalizadas en las tensiones y disputas propias de los procesos de construcción identitaria.

La cultura escolar y el docente, en esta investigación, funcionan como fuertes referentes o soportes identitarios de los alumnos como estudiantes. Es el entorno más cercano, junto con la familia, y constituye el contexto privilegiado para determinar los referenciales a elegir. El valor o no valor que cada alumno le otorgue a cada referencial determinará la fuerza o la importancia que éste adquirirá en su propia construcción identitaria. Este valor atribuido por el alumno como estudiante, será a partir de las lógicas o funciones de las prácticas de evaluación, que ejerce el docente en el aula y que promueve la cultura de la escuela. Si bien, se considera solo una parte de la vida de los alumnos, pensamos que se trata de una de las más trascendentes para los actuales adolescentes del país.

Se propone la existencia de **dos lógicas o funciones de las prácticas de evaluación**, a partir de las cuales los alumnos como estudiantes construyen imágenes de sí, en el marco particular de la escuela y en la interacción con otros. Dando luces acerca de las

marcas y huellas que nos permitan distinguir fundamentalmente los puntos identitarios que se construyen. Así, entonces, en lo que sigue trataremos de mostrar cuáles fueron las identificaciones preponderantes de los alumnos como estudiantes a partir de las prácticas de evaluación, así como sus respectivas valoraciones y sentidos de la evaluación; sin por ello, dejar de reconocer la heterogeneidad de prácticas de evaluación presentes en las aulas y la diversidad de identificaciones que construyen los alumnos. Entonces, por ello, no es representativo de la totalidad conjunto estudiantil, por sí mismo heterogéneo más allá de los elementos de identificación que se pudieran reconocer.

Retomado la perspectiva teórica de Jean-Marie Barbier (1993: 83), “parecería que la distinción efectuada entre **evaluación sumativa y formativa** podría introducir un cierto orden en la multiplicidad de funciones de la evaluación.” Para el autor, esta distinción no ha sido objeto de toda profundización que cabría esperar, lo que “implica no reconocer que el cumplimiento de cada tipo de función reclama condiciones de funcionamiento diferentes”. En las escuelas donde se llevó a cabo esta investigación, las diferencias señaladas no son claras, lo que conlleva un problema en sí mismo. Tal vez, en algunos casos expresan una distinción de funciones y condiciones de la evaluación, pero en un registro a nivel de los discursos, no de las prácticas y mucho menos aun de las identificaciones que construyen los alumnos como estudiantes a partir de ellas.

Se intentará analizar el objeto de las prácticas de evaluación, a partir de las lógicas o funciones de la misma, en la construcción de identificaciones del alumno como estudiante. Siguiendo a Barbier (1993: 90), como un estado diferenciado de su personalidad, resultante de su historia y especificado por el tipo de experiencias y el campo de actividades en el seno de las cuales se sitúa realmente la evaluación. Asumiendo que no se pueden inferir más que a partir de las manifestaciones aportadas por las observaciones realizadas en las escuelas y los relatos de los alumnos y docentes que participaron en la investigación.

7.1.1. Las prácticas hegemónicas y emergentes de la evaluación en la escuela secundaria.

Como dice Freire (2010: 21), “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”. De allí que, las prácticas de evaluación, al menos y sin agotar sus matices, dan cuenta de dos lógicas o funciones de la evaluación en las escuelas estudiadas. Por un lado, **la lógica o función sumativa de la evaluación**, responde a una lógica tradicional de control, selección y jerarquía; es restrictiva y autoritaria; represiva y constrictiva. Es una práctica de evaluación dominante generadora de fracaso y abandono. Por otro lado, **la lógica o función formativa de la evaluación**, reconoce una lógica emergente, alternativa, reflexiva, comprensiva, crítica y formativa para la emancipación; liberalizadora, expansiva, creativa, ética, empática y democrática. Según nos dice Díaz Barriga (2013: 160), “nos referimos a una evaluación que en el marco de la nueva didáctica se denomina evaluación significativa, denominación que emana del sentido que se le asigna a esta tarea no solo en el aprendizaje del individuo y en el desarrollo de nuevas habilidades, sino desde una perspectiva integral, en la manera como todo ello contribuye a su formación”. Nos referimos a una evaluación con sentido didáctico que no se limita a la mera reproducción de conocimientos, sino que adquiere una perspectiva didáctica intrínseca y que sitúa en los estudiantes, en tanto sujetos históricos-sociales, en el centro de la definición del proyecto educativo institucional.

Estas lógicas o funciones de las prácticas de evaluación, sean matices de una u otra, posibilitan la construcción de identificaciones y sentidos por parte de los alumnos como estudiantes. La cultura escolar y el docente, referentes o soportes identitarios son responsables de reproducir o de construir en el aula estas lógicas evaluativas. En la escuela secundaria, los alumnos entrevistados perciben el “*valor del estudio y de la responsabilidad*” que tienen en este trayecto educativo, estudiar sigue siendo central y referencial, personal y socialmente. En el discurso de las entrevistas, los alumnos rechazan la actitud de estudiar de memoria para una prueba, prefieren, aunque fracasen,

estudiar y explicar con sus palabras lo que entendieron. En tanto, se pierden posibilidades y oportunidades de aprendizaje al no tener una devolución de las evaluaciones que realizan, por parte de sus docentes. Desde la perspectiva de la **lógica o función tradicional de la evaluación**, no se observa un trabajo docente sobre los resultados, sino que fundamentalmente entrenan a sus alumnos para una nueva prueba, recurriendo al repaso en las mismas condiciones. En otras palabras, los docentes no están pudiendo establecer vínculos entre evaluación y fracaso escolar. Por ello, no asumen responsabilidades al respecto en el aula. Sólo una **práctica de evaluación formativa, crítica, reflexiva, educativa y emancipadora** será capaz de volver la mirada y hacer visibles los procesos, que de otro modo permanecerán ocultos. Los docentes no tienen una visión sistémica y significativa de la evaluación en el universo de la educación. Entonces, la evaluación se invierte en una herramienta al servicio de la disciplina que busca compensar la falencia de autoridad frente a los alumnos, en una herramienta para definir y etiquetar al alumno, en una herramienta que hace de puente de las transferencias de experiencias personales de los profesores, las cuales lo han afectado en su propia escolaridad e identidad como estudiante. Álvarez Méndez (2001) propone que “la evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación”.

7.1.1.1. Las prácticas de evaluación suscitan el “yo soy”: identificaciones del tipo ‘soy vago’.

La evaluación promueve una especie de síntesis que envuelve al alumno en su totalidad, en este caso, la presencia de una **lógica de evaluación sumativa** promueve esta idea de sumar la totalidad del sujeto estudiante. En los relatos de los alumnos de esta investigación, se encuentra el sentimiento de implicación de su identidad en el acto de evaluación. Dice Barbier (1993: 150), “los reintegra en una trayectoria de reconocimiento de su propia personalidad a partir de reconocimiento de los demás”.

En su discurso, el alumno rememora y sostiene que “*es vago*” porque no estudia para las pruebas. Al parecer, autodefinirse como “ser vago” se acopla más a una cultura

juvenil, que a sus propios ojos está “bien vista”, más que a reconocerse como un ser que tiene algunas dificultades o como un ser aún indefinido y, por ello, con limitaciones. En definitiva, los “escolares valorados o desvalorizados, tienden a reproducir, en el tipo de relación que mantienen con su propia personalidad, la imagen colectiva del grupo al cual pertenecen” (Barbier, 1993: 151). Pero, el alumno no está solo en esto, aquí está el docente que avala, condiciona y hasta confirma ésta y otras imágenes que el alumno se forma de sí mismo. Por el contrario, el docente es responsable de suscitar con todas sus fuerzas, en el marco de una evaluación formativa e integral, la construcción de una imagen de sí mismo, tanto de sus alumnos como propia, en palabras de Paulo Freire (2013: 42), como un “ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento”.

Las situaciones de evaluación sellan y, a su vez, abren la construcción de una imagen de alumno como estudiante. Estas situaciones pueden impulsar o pueden obturar la escolaridad del sujeto, y esta imagen los condiciona por un largo tiempo, ante sí mismos y ante los otros. Desde la mirada de los docentes entrevistados, la evaluación es una *“impronta escolar que viene de lejos”*. Esta impronta, huella y marca, será compleja de resignificar en la vida de los sujetos, ya que la evaluación viene desde los inicios mismos de la escolaridad, es constitutiva de la propia naturaleza de “lo escolar” y de la construcción de una imagen de sí mismo del estudiante. Como escribe Adorno (1998: 32), “Creo que es mejor decirlo abiertamente y animar a la reflexión que seguir imponiéndome en silencio una praxis que, en los exámenes, ha de llevar necesariamente a la resignación y a la rutina y en los candidatos mismos, al menosprecio de lo que se exige de ellos; un menosprecio que a menudo no es otra cosa que una delgada envoltura de su propio auto-menosprecio.”

7.1.1.2. El fracaso reiterado en la evaluación: identificaciones del tipo ‘no puedo’.

Surge de los relatos de los alumnos, situaciones donde el alumno fracasa una y otra vez en las pruebas, rinde materias años tras años en diciembre y en marzo, tiene siempre materias previas, llega a repetir una o más veces de año en la escuela y cambia varias veces de institución educativa. Cuando un estudiante es objeto constante de una

evaluación negativa, se corre el riesgo de situarlo en el “*no puedo*” en su vida escolar. Estas situaciones no son contradictorias con una **práctica de evaluación selectiva y excluyente**, lo cual es una marca letal para la educabilidad de los alumnos más vulnerables cognitivamente y socialmente. Así se construye un registro constante sobre su autoimagen insegura, que inhabilita desplegar todo el potencial del sujeto de aprendizaje, provocando frustración, pérdida de autoestima y confianza en sí mismo. Una vez anclado el “*no puedo*” en el alumno, será complejo desandar el camino ante sí mismo y ante los otros. No obstante, será complejo de desandar porque el camino será recorrido sin esperanza y sin alegría, condiciones que afectan hoy y siempre profundamente la actividad educativa.

Algunos de los alumnos relatan que la evaluación tiene el sentido de obligarlos a estudiar, para aprobar la materia o para no tener una mala nota. Sin embargo, más allá de una nota, mencionan que la evaluación los afecta anímicamente y los enfrenta a un sentimiento de impotencia y dicen “*en un punto sentí que no podía*”. Los sentimientos están relacionados con la evaluación, están provocados por acontecimientos que suponen un significado especial para el sujeto estudiante.

En el campo de las emociones están las llamadas emociones morales que provocan sentimientos intensos de conflictividad, por ejemplo, en los relatos de las entrevistas, el alumno que se copia para poder responder una prueba, según los casos, siente alegría, vergüenza o culpa, también otros sienten miedo por las posibles consecuencias o sanciones. Es necesario educar las emociones, aprender a utilizar las emociones propias y ajenas para contribuir a la imagen de sí mismo del adolescente. Es decir, dar una mayor amplitud a la inteligencia tradicional y abarcar más ámbitos que la capacidad de abstracción y la lógica formal. La creatividad, el entusiasmo, la motivación, la esperanza, el desafío, la empatía, la alegría nos mueven a la acción y hacen desplegar nuestras potencialidades.

Los estudiantes no dudan en expresar sus sentimientos negativos hacia la evaluación con las palabras más duras como: “*bronca*”, “*ansiedad*”, “*baja autoestima*”,

“impotencia”, “frustración”, “indiferencia” “amargura”, “trauma”, “humillación”, “subestimación”, “culpa”, “ganas de pegarle”, “vergüenza”, “depresión”, “nervios”, “tristeza”, “miedo”, “desilusión de sí mismo”. Solo el nivel de violencia ejercida por la contraparte es la que puede hacer despertar estos sentimientos estudiantiles. Si bien los profesores de la escuela secundaria no tienen la omnipresencia de los maestros en la escuela primaria, siguen siendo un elemento importante de la motivación y, a su vez, del entusiasmo escolar. Como nos recuerda Paulo Freire (2013), “hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir juntos e, igualmente, resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría”.

7.1.1.3. La evaluación que libera: identificaciones del tipo ‘motivador y positivo’.

Desde los matices de la **lógica o función de la evaluación formativa**, se pudo observar que los alumnos muestran entusiasmo y cierto alivio cuando se trata de una **evaluación focalizada en la práctica**. Esta evaluación ocurre llegando hacia el final del secundario y muy escasamente antes, particularmente, en el Laboratorio y en el Taller de las escuelas visitadas en esta investigación. Los motiva el “saber hacer” más que el “saber decir”, saben que es algo distinto y le otorgan otra importancia, ellos se preparan para ejercer un oficio. En su discurso, los alumnos entrevistados dicen *“sé que puedo soltarme más en las prácticas, sé que me interesa más y en las teóricas siempre me falta un toque de ponerme a estudiar bien e interesarme más en los temas”*. También, se pudo constatar que existen prácticas de evaluación formativa e innovadora en el aula, aislada y puntual, de docentes críticos y reflexivos que en soledad o en pequeños grupos asumen el compromiso y el desafío de emancipar y emanciparse, pero aún no es suficiente, la gramática de la evaluación tradicional es resistente.

En el discurso de las entrevistas, algunos alumnos formulan propuestas que invitan a un posicionamiento creativo, reflexivo y de toma de decisiones para mejorar las actuales prácticas de la evaluación en la escuela. En sus respuestas, los alumnos reconocen que son los docentes los responsables de mantener y promover prácticas, sentidos y

significados de la evaluación en el aula, que los afecta como alumnos y, al mismo tiempo, sugieren mejoras con respecto a la evaluación de sus aprendizajes. Los alumnos nos invitan a la alteridad, entendida como el proceso que se da de comprensión del Otro, a partir de la capacidad propia de observarlo desde su perspectiva y no de la propia. En sus relatos, reconocen no haber sido comprendidos y dicen: *“Uno no sabe lo que le pasa en la cabeza, un tercero no sabe lo que le pasa en la cabeza y un profesor no sabe lo que le pasa en la cabeza a uno, a mí me costó muchísimo y había profesores que miraban la evaluación y decían este es un vago”*; *“al momento de evaluar se tendría que ver quien tiene voluntad y quién no. Es complicado tratar de cambiar esto para que estemos más cómodos”*. Reflexiona Marc Augé (2015), “La identidad, la imagen de sí mismo, se alimenta con la alteridad.” También, en términos de Dubar (2000: 11), “no hay identidad sin alteridad”.

La práctica de la evaluación en derechos humanos debería estar muy atenta a los mensajes implícitos y explícitos que envía a los estudiantes evaluados. Evaluar los aprendizajes no requiere emitir juicios de valor acerca de la persona del estudiante, sino sobre el desempeño escolar del alumno para emanciparlo. Es importante también guardar cuidado frente a las discriminaciones en las que se pudiera incurrir al evaluar al alumno, talen como: prácticas desleales, jerarquización entre los alumnos, las prácticas discriminatorias frente alumnos inmigrantes o de bajos recursos.

En el discurso de las entrevistas, uno de los alumnos pide a sus profesores que: *“se pongan un poco más las pilas al evaluarlos y empiecen a ser un poco más abiertos con los alumnos, porque la onda es que nos llevemos bien y buscar lo mejor para los alumnos, creo que están para eso los profesores”*. A su vez, en sus relatos, los alumnos reconocen que a partir de una instancia de evaluación se han sentido motivados a disponerse a estudiar: *“con el 1 me dije a mi mismo que no me iba a sacar más notas bajas y empecé a estudiar, a ponerme las pilas”*; *“me pongo las pilas más que nada en diciembre y marzo que estoy en apuros, vengo doy la prueba y apruebo. Siempre tuve la facilidad y por vagancia no la aprovecho”*. El **“ponerse las pilas”** al encuentro con el alumno -por parte del docente- o a disponerse a estudiar -por parte del alumno-, en

definitiva, ilumina un puente a transitar y profundizar en aprendizaje de las emociones en aula. No obstante, uno de los docentes entrevistados con una **práctica de evaluación reflexiva**, sostiene una concepción pedagógica y política de “*cómo evaluar*”, y afirma que los instrumentos de evaluación tienen la misma lógica formativa con la que desarrolla la clase, es decir “*de la clase se desprende el instrumento de evaluación*”. Según se observa, en este docente aparece, lo que Meirieu (2012) llama, “la importancia de los procesos que subyacen en la construcción del conocimiento y en el aprendizaje, la aplicación de aproximaciones socio constructivistas para el trabajo en el aula, los desarrollos de la nueva didáctica que enfatizan el papel que tiene el deseo en el aprendizaje, la necesidad de que los alumnos asuman la tarea de aprender como un proyecto personal, el reto de crear el enigma como forma de trabajo educativo, y sobre todo la necesidad de respetar la voluntad del estudiante en el trabajo de aprender.”

7.1.1.4. Los efectos de la evaluación: identificaciones del tipo ‘reproducción escolar’.

En el aula, desde una **lógica sumativa y restrictiva de la evaluación**, los docentes expresan que a través de “*trabajos prácticos*” evalúan a sus alumnos, con la posibilidad de reducir, en el transcurso del año escolar, el fracaso estudiantil. No obstante, por cuestiones administrativas de la institución educativa o por tener un “*respaldo ante situaciones de reclamo de los padres*”, la definición de la nota, la certificación, continúa siendo a través de una prueba escrita a la usanza tradicional. En las entrevistas los alumnos expresan que la modalidad de evaluación que más usan son los trabajos prácticos, “*porque es la que más posibilidades tiene de que les vaya bien, pero igual tiene que haber pruebas*”. En el relato de las entrevistas, una alumna adulta de la tecnicatura expresa “*mi hijo que ahora está terminando la secundaria, en las evaluaciones le piden un trabajo práctico y él copia-pega, vos viste la computación. Los profesores saben que los chicos hacen eso, tendrían que hacer algo, está todo muy complicado, algo no va*”.

La evaluación, según el discurso de los alumnos entrevistados, alimenta un “*círculo vicioso*”, entendido como una secuencia repetitiva que no tiene principio y final aparente, mantiene y reproduce un vicio que es un problema y afecta a todos los involucrados. El alumno es víctima de este círculo vicioso, que es una repetición si sale, no sabe ni tiene las herramientas para cambiar su dinámica, sin embargo, convoca a romperlo y transformarlo. De los relatos, emerge que los momentos de evaluación en el aula son todos iguales, para algunos el temor comienza aun antes de que el profesor entre al aula, les diga que saquen una hoja y dicte las preguntas de la prueba. **El alumno teme olvidar justo lo que debe responder.** El docente marca el camino que entrena al alumno para responder pruebas. Se presenta en el discurso de las entrevistas “*tenés miles de trabas, vos querés prosperar y triunfar, pero siempre caes en lo mismo, es como un círculo vicioso, siempre me pasa lo mismo, ahora con la profesora de matemática, ella no me perdona la vida*”.

En los discursos de los alumnos, **el olvido se transforma en contenido y se equipara con la evaluación.** Sin dudas, esto nos llevaría a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, como así también, acerca de las derivaciones teóricas que las abordan. **La ausencia de un aprendizaje auténtico y la práctica de una evaluación instrumental preparan el escenario para el olvido.** Entonces, no se puede evocar aquello que no se aprendió porque no fue enseñado, pero sí evaluado. Aquí podemos hacernos algunas preguntas, ¿cuáles son las condiciones de la evaluación del alumno?, ¿nos preocupa el contenido que se olvida o que se olvide? y ¿es garantía de aprender aquello que el alumno no se olvida en la prueba? Como dice el poeta Mario Benedetti (1995): “El olvido está lleno de memoria”.

En el discurso de los alumnos entrevistados aparecen las limitaciones y las dificultades cognitivas y afectivas que conlleva “*estudiar de memoria*”. Aunque sus estrategias de aprendizaje son confusas porque al final, para asegurar el resultado, recurren a estrategias de “*repetir y repaso*”. Por sus dichos, parecen entender los beneficios cognitivos de la “*comprensión*” de los saberes escolares, pero no logran superar solos la complejidad de llevarlo a la práctica en una situación de evaluación. Por otro lado, la

búsqueda de re-aseguro del saber y re-verificación de los temas enseñados, es la vieja y conocida técnica tradicional de “machacar para remachar el aprendizaje”. Machacar puede tener la buena intención de estudiar con ahínco e insistir en algo que se cree valioso, pero también puede deshacer o aplastar con una pesadez insoportable la voluntad y decisión de estudiar. Algunos entrevistados relatan que *“en una prueba de Historia si vos estudiás de memoria se te hace re denso y también estudiando de memoria no entendés nada, te aprendés para la prueba bien y a los dos días no sabés más nada”*; *“toman todo de memoria, todo igual como está en el libro, es textual”*. Como nos señala tan lucidamente Pozo (1999: 335), “Pero por debajo de la letra de las técnicas concretas de intervención, está la melodía del aprendizaje, y esa sí es clara y armónica”.

En el aula se reproduce la figura y el fondo de evaluar, que los mismos docentes aprendieron cuando eran alumnos. La forma es lo que aparece como propuesta de evaluación, ante la mirada de los alumnos, y el trasfondo teórico de dicha práctica conforma hechos sociales, ambos se derivan de la propia experiencia del docente. Generación tras generación, año tras año, la escuela conserva la figura y el fondo de la evaluación, al parecer bastante intacto. En el relato los entrevistados dicen: *“te escribe y te escribe en el pizarrón y no entendés nada y así nos evalúa”*.

La evaluación traducida en una nota, buena o mala para el alumno, se visibiliza oficialmente, tanto para la escuela como para la familia, en el boletín. En el discurso de los entrevistados, los alumnos piensan que los docentes esperan de ellos que aprueben, en tanto respondan la prueba tal como lo que quiere el profesor. Emerge y se reproduce así una especie de “servilismo” a cambio de la nota, tal vez será por esto que el alumno dice experimentar algún tipo de humillación y reconoce el sentido arbitrario de la nota que muchas veces ha experimentado. La nota, según la definen los alumnos *“es un termómetro donde los docentes los van ubicando en una escala”*. Tiene y le atribuyen mucho poder en el boletín porque con un 5,50 desaprueban la materia, es la síntesis de lo que se hace en la prueba, los influye en el estado de ánimo y en sus emociones. También, la participación y el trabajo en clase son valorados por ellos como una

modalidad de evaluación, porque logran divertirse y el tiempo escolar les resulta más ameno, aunque reconocen su relativa importancia para definir ‘la nota’. En el relato continúan apareciendo viejas, pero vigentes expresiones como: *“el 10 es para Dios, el 9 es para mí, ustedes como mucho pueden tener un 8”*. Desde la perspectiva de los docentes, en su relatos emergen significados y sentidos *“tampoco puede ser punitiva la nota, si te portás mal tenés un 1, si participa de la toma de la escuela tiene un 1 o no le apruebo el examen, los docentes toman la escala numérica como forma de coerción”*; *“Yo creo que estamos condenados por la nota, por ciertas rutinas, por una dinámica del trimestre, especulo si no me saque 6 y en el otro me saco 7 y compenso, esos valores que no queremos se filtran, por el formato escolar”*.

La dinámica de la clase se perturba y se trastoca por la dinámica de la evaluación, la cual cobra una dinámica propia y paralela de la clase. La evaluación es un momento de ruptura de la clase, artificial, solemne, donde se cristaliza las dificultades del alumno. El espacio destinado a la evaluación es restringido, puntual, descontextualizado y simplificador de la actuación del alumno. En el discurso de las entrevistas, el día de la prueba cambia todo, *“el profesor se vuelve extraño”*, se les entrega fotocopias a los alumnos o se escriben los ejercicios en el pizarrón, se anuncia dos o tres temas y se pasa por las mesas diciendo *“tema 1, tema 2, también se firman las hojas”*. En el relato, una de las alumnas focaliza el problema en el siguiente planteo, *“sacale la nota, yo la sacaría en el secundario, porque los chicos están pendientes de cuál me llevo, cuál me falta, qué objetivo, es una enfermedad”*. Desde el discurso de los docentes se dice, *“Hay muchas cosas sobre evaluación que enferman y nos van condicionado”*. Se pudo observar que la práctica de la evaluación en aula desata el despliegue de una especie de álgter ego del docente como concepto del ‘otro yo’, como otra identidad, real o ficticia, que adopta el profesor. En un momento todo cambia en la clase, se torna rígido, ajeno y tenso, aparece otro-extraño que instrumenta una evaluación. La construcción de identificaciones del alumno como estudiante se da, particularmente, por el accionar del docente que evalúa. Ese ‘otro yo’ se muestra dueño de un momento único de poder.

En el discurso de las entrevistas, los alumnos dicen que las evaluaciones son *“casi siempre preguntas, para responder oralmente o escritas, las preguntas son las que están en los libros”* y relatan *“no interpreto bien las preguntas y termino contestando cualquier cosa, mi expresión escrita es mala y eso me juega en contra”*. Según Díaz Barriga (2013), lo escolar se ha caracterizado por establecer una visión del aprendizaje centrada solo en rutinas escolares, en dar respuesta a preguntas formuladas en los ritos de la clase. Una visión educativa centrada en la retención de información sin sentido, la construcción de una capacidad de respuesta escolar del alumno a preguntas que solo busca esa respuesta, que es como quiere el docente o como está en el libro.

En el discurso de las entrevistas se muestran básicamente dos tipos de procesos de aprendizajes, que el alumno traduce linealmente en procesos de evaluación: **la explicación y la demostración**. En términos generales, el alumno reconoce que en las materias teóricas tiene que explicar dando respuesta a algún tipo de consigna de evaluación, también tiene que reproducir una explicación que ha dado el profesor, y en las materias prácticas tiene que demostrar la realización de algún objeto electrónico o una pieza de cerámica. Al parecer, en sus relatos, la explicación activa una práctica repetitiva y de repaso para una prueba, mientras que la demostración requiere de una práctica más reflexiva, que convoca la comprensión y el interés por demostrar que sabe hacerlo, en sus discursos dicen: *“puedo saber mucho la teoría, pero a la hora de volcarlo en la práctica de lo que va a ser mi trabajo el día de mañana, quizás fallo entonces ahí hay un error.”*

En el discurso de las entrevistas emerge que la evaluación está pensada para un sujeto que no existe, pensada para un *“uniescolar”* de otra historia. Hoy la vida de la escuela secundaria se ha complejizado en sus dimensiones sociales, culturales, políticas, económicas, afectivas y parece que en los hechos aún no se ha tomado cabal conciencia de este cambio en las escuelas. Surge del discurso que la evaluación en aula no está preparada para atender la diversidad y el docente no tiene las herramientas para evaluar en la diversidad a sujetos con derechos educativos en el actual contexto, *“no hay un uniescolar, antes la secundaria era para un sector de la clase media que iba a ser*

profesional, ahora la escuela es obligatoria y van a venir todos los chicos y de los sectores más vulnerables, entonces ahí está el oficio". No obstante, desde la perspectiva del docente, hay una percepción de la necesidad de llegar a conocer a un alumno real, en el relato surge, usar la herramienta de *"la evaluación para elaborar un identikit del alumno real"*. Al mismo tiempo, también es interesante explorar el sentido de un "identikit", ya que nos convoca a explicitar supuestos del relato de los docentes que no compartimos. Si exploramos el sentido de un identikit, vemos que los rasgos o características de un sujeto sirven para hacer primero una "imagen de una persona dibujada a partir de los rasgos físicos que describe quien la ha visto" (RAE, 2005) y luego, finalmente, gracias a esto poder identificarlo. La idea que subyace, es que estos rasgos nos permitirán, por un lado, clasificar un alumno y, por otro, al repetirse casi automáticamente y al ser una disposición estable nos permite predecir el comportamiento, por el hecho de ser algo que tiende a repetirse cada vez más con el paso del tiempo y que no es contradictoria con la **lógica de la evaluación tradicional**.

La práctica de la evaluación también tendría que proporcionar información sobre lo que se ha denominado **el currículum oculto**, no escrito, latente e implícito. El currículum oculto transmite, por encima de todo, valores y actitudes. El aprendizaje de este tipo de contenido se produce, en ocasiones, mediante un proceso de análisis y reflexión, pero, en muchas otras ocasiones, mediante lo que se denomina aprendizaje cognitivo social o aprendizaje vicario mediante la imitación de la manera de actuar del docente. Es necesario plantear la evaluación del currículum implícito que se desarrolla en la clase, convirtiéndolo en visible y, al mismo tiempo, analizar y reflexionar el currículum oculto que reproduce la misma evaluación de los alumnos, sabiendo que este análisis no puede hacerse sin una visión amplia de la educación escolar. En el discurso de las entrevistas, los alumnos dicen: *"si tenés una actitud de aprender o si sos un vago. Si sos un vago y en la prueba tenés un 10, te pone un 6 porque los profesores saben quiénes son los que estudian, los que no estudian, los que se hacen machetes en las pruebas y los que no"; "si te peleaste te hace la cruz y te la hace, lamentablemente, me ha pasado en biología"*.

La reificación de la racionalidad positivista, que implica la cosificación y la conversión de la persona en cosa, como única opción que permite un tratamiento como objeto, desprendido de aquellas características singulares, particulares e irrepetibles del sujeto de aprendizaje. La **práctica de la evaluación tradicional**, a lo largo de tanto tiempo y extensiva a todas las esferas escolares, aboca a una tergiversación del sentido por construir la mayor injusticia en un tratamiento uniforme, que ignora las diferencias y la diversidad en el aula. La diversidad de aprendizaje es una regla en las culturas juveniles, pocas veces nos ponemos a trabajar para un alumnado diverso, nos lleva mucho tiempo y sobre todo, nos exige ser creativos. En algunas entrevistas realizadas nos muestran la presencia de discursos de reificación, como, por ejemplo: *“las pruebas escritas la tienen en una hoja planeada y les toman a todos lo mismo”, “en el Ciclo Básico los alumnos son un número para algunos docentes”*.

7.1.1.5. La farsa de la evaluación: identificaciones del tipo ‘zafar’ y ‘cínica’.

La farsa-zafar como proceso simbólico de la evaluación, se compone de un largo listado de prácticas que se configuran en desmedro de la autoestima y el respeto del otro, como pruebas sorpresa, estrategias que arma el alumno para copiarse en una prueba y estrategias que arma el docente para que no se copien, instancias de evaluaciones sin-sentido y pomposas, actitud especuladora, en definitiva, la búsqueda de *“zafar en la prueba”*. Compatible con una **práctica tradicional de la evaluación**, la trampa permite resistir las diferentes presiones escolares, en principio la de los docentes y sus evaluaciones. En el lenguaje corriente, un farsante es aquella persona que finge determinados sentimientos, o bien que aparenta ser aquello que no es. En las entrevistas los alumnos dicen: *“voy especulando un poco como un vago, yo soy y también me hago el vago, depende con qué profesor”*.

Algunos de los alumnos entrevistados reconocen que tienen una **actitud cínica** ante la evaluación. Es decir, se copian y sin ocultarse, ni sentir vergüenza encaran y reclaman con descaro a los profesores las notas que obtienen en una prueba. Sin embargo, asumen que la práctica reiterada de copiarse los lleva a no saber y lo asocian al hecho extremo



de repetir de año, con la consecuente tragedia que este hecho representa en la vida estudiantil.

Desde otra perspectiva distinta, en **la lógica de evaluación formativa**, Edith Litwin (1998: 20) nos recuerda que “soplar suele ser considerado como una situación de fraude cuando en realidad es una situación de ayuda. El problema reside en que ‘soplar’ en una situación de evaluación, en la que prima la consideración del almacenamiento de información y recuperación, invalida la misma actividad. En cambio, si la actividad es la resolución de un problema, la ayuda que proporciona ofrecer una palabra debe ser contemplada como parte de la resolución de la misma actividad.”

7.1.1.6. La sobreactuación del acto evaluativo: identificaciones del tipo ‘estrés de examen’.

Los alumnos detestan la puesta en escena desmedida de la evaluación, se sienten presionados y la exigencia de la evaluación los desgasta y satura. Coherente con una **lógica tradicional de la evaluación**, experimentan en ocasiones sobrecarga de tareas y trabajos, y además la evaluación de los profesores, de sus padres, y de ellos mismos sobre su desempeño, les genera mucha ansiedad. Los alumnos entrevistados opinan que *“los exámenes son un extremo por donde pasa el estrés de los estudiantes”*. Los alumnos acceden a reiterados recuperatorios, a rendir materias, tanto en diciembre como en marzo, y aún a repetir de año escolar para resolver los problemas de comprensión de la materia. En los relatos, los alumnos deciden, necesitan o desean otro tiempo y otro ritmo, que no es el propuesto por el docente, la institución educativa y el sistema educativo, para comprender lo que estudian en las, aproximadamente, 14 materias anuales que tienen. Entonces, en soledad proyectan otro momento para realizar el gran repaso de la materia, comprender y dar el examen. En el discurso de los alumnos entrevistados se plantea cierta relación entre estudiar y evaluar: *“en función de la evaluación no me gusta estudiar, me cuesta muchísimo. Tal vez la evaluación es lo que de alguna manera fue haciendo que no me guste estudiar”*. Los alumnos atribuyen a la evaluación la responsabilidad de ciertos contra-resultados escolares. En sus relatos

expresan que **las pruebas escritas se enmarcan en la lógica tradicional de la evaluación** y reconocen que *“no aprenden”* o, también, que las preguntas de la prueba, elaboradas por los docentes o formuladas en los libros escolares, *“no las comprenden”*. No obstante, la evaluación continúa su dinámica, la de entrenar a los alumnos para la próxima evaluación. Por el contrario, en los matices de la **lógica o función formativa de la evaluación**, los alumnos entrevistados se sienten aliviados con aquellas situaciones de evaluación justa, auténtica y creativa, vinculadas con sus intereses y gustos. Los alumnos valoran que los hagan pensar, saben cuándo son subestimados en la evaluación.

7.1.1.7. La práctica de evaluación autoritaria o democrática: identificaciones del tipo ‘inhibir’ o ‘emancipar’.

La educación y la evaluación son hechos sociales que están atravesados por procesos autoritarios o por procesos democráticos. Los momentos políticos, sociales, culturales, económicos de un país, también contextualizan estos hechos. Sin embargo, la educación como parte de un proceso democrático en la escuela, puede no serlo con la forma de evaluación en el aula, manteniendo cristalizada una **práctica de evaluación autoritaria**. Es aquí donde pretendemos focalizarnos, en **democratizar** también esta práctica. El fenómeno de la reificación, también alcanza a la evaluación que, según Bonal (2005), lleva a interpretar los hechos sociales como fenómenos no construidos socialmente. En el discurso de las entrevistas realizadas, por ejemplo, en la Tecnicatura de la Escuela Artística, se menciona que: *“el secundario, fue un desastre, malo a todo nivel, estudié en la época del proceso militar, se estudiaba y se evaluaba de otra forma, todo de memoria, no nos enseñaban a estudiar”*.

La **lógica de la evaluación tradicional** funciona explícitamente como una herramienta para mantener la disciplina y el orden de los alumnos en el aula, en una escuela con problemas de autoridad. Los estudiantes consideran que los profesores valoran sus conductas en el aula y ella forma parte de la nota, por ello hay que demostrar un buen comportamiento en clase, dando lugar a **identificaciones inhibitorias**. En el discurso de

las entrevistas, desde la perspectiva de los alumnos, casi no aparece la mirada de la evaluación como una instancia del aprendizaje, como una herramienta que posibilita reconstruir el error y de allí mejorar sus aprendizajes. Desde la perspectiva del docente, es la evaluación quien lo reviste de autoridad frente al alumno para disciplinarlo y ordenarlo. Además de certificar el éxito y el fracaso escolar, con la consiguiente clasificación de los estudiantes en el aula, en un marco legal y normativo de la institución educativa, es así que surge del discurso del docente *“si yo hubiera tenido como arma la amonestación yo lo voy amonestando y llega un momento que se va a quedar libre. Entonces ahora la nota juega ese papel”*.

En la evaluación comunicar o explicitar los criterios y construir un acuerdo o negociación de los mismos con el sujeto estudiante, es ante todo un posicionamiento ético y político en la clase, sin esto la multiplicidad de las interacciones se ve amenazada. Comunicar y negociar criterios en la clase con nuestros alumnos nos permite fundamentar públicamente juicios de valor y nos permite construir un proceso de toma de decisiones más abierto y más democrático de las **prácticas evaluación que tiende a emancipar**. Los estudiantes necesitan tener una comprensión de lo que son los criterios y del rol que juegan en los juicios que se han de realizar. Según Matthew Lipman (1998: 186), “todos, docentes y alumnos, tenemos el derecho a comprender la naturaleza de los poderes que nos guían, los criterios son, entre otros, algunos de estos factores-guías. Si como estudiantes no conocemos los criterios mediante los cuales nos están valorando estamos expuestos a una vulnerabilidad cognitiva y afectiva. Si los criterios son los factores que guían la evaluación en el aula, entonces debemos conocerlos a fondo. La ignorancia sobre los criterios es la hermana gemela de la servidumbre cognitiva y afectiva en la escuela.”

Por un lado, la ignorancia de los criterios de evaluación por parte de los alumnos y de los docentes despierta miedo e inhibición. El alumno no sabe las reglas del juego, no sabe las razones qué le propone el docente en una prueba y el docente al no explicitar dichas razones de la evaluación, no se compromete públicamente con el objeto de la prueba. Por otro lado, genera miedo e inhibición el haber estudiado o no para prueba.

No obstante, también se presenta la resistencia a exponerse a una evaluación negativa por parte del docente, a tener que demostrar lo que sé o no, como dice uno de los discursos de las entrevistas, *“en el momento de la evaluación estás solo y pensás a ver hasta dónde puedo llegar, la forma en que me evaluaron no funcionó bien”*. Los alumnos hablan de ‘miedo’: miedo a equivocarse, a la burla, a no saber, a fracasar, los perturba e inhibe sentirse evaluados. Tal vez, aflojando el “ojo controlador” y perdiendo la “mirada descalificadora”, propia de una **lógica tradicional de la evaluación**, el sujeto estudiante logre disponerse a aprender y a focalizarse en lo importante, su proyecto personal y social. Lejos del optimista “yo puedo” de los decires de algunos estudiantes, sabemos que querer no siempre es poder, el alumno necesita mucho más que sus propias fuerzas para no fracasar. No asumiendo la complejidad, se corre el inmenso riesgo de dejar aún más estudiantes fuera de las aulas secundarias.

Según sean las lógicas o funciones de evaluación en el aula, estas condicionan, obturan-inhiben o impulsan-emancipan, la construcción de identificaciones del alumno como estudiante, promueven imágenes de sí mismo que embrutece o emancipan el sujeto estudiante. En el relato de los entrevistados surge que la evaluación *“Es un fin en donde me pueden evaluar si comprendí o no, por más que a veces sepa, es necesario comprobar si comprendí o no, es un resultado que yo puedo obtener de la comprensión que tengo, ya que está la opción de que alguien me corrija y que sabe de eso.”*; *“quise ser rebelde y ya perdí tres años de mi vida siendo así, por eso intento cambiar, hacer lo que me piden y tratar de hacerlo aunque cueste.”*; *“soy de esas personas que lamentablemente cuando algo no me gusta no puedo hacerlo porque no le pongo pasión”*.

7.1.1.8. La cultura escolar y la evaluación en escuelas de artes y oficios: identificaciones del tipo ‘nosotros familia’.

La evaluación como práctica situada puede iluminar diferentes patrones y valoraciones. El contexto escolar artístico y técnico con sus propuestas pedagógicas puede visibilizar o no diferentes sentidos, valoraciones, significados, lógicas de la práctica evaluativa.



Así la cultura escolar como referente o soporte identitario, nos puede proponer una mirada del problema investigado, ya que los alumnos construyen identificaciones como estudiantes a partir de los procesos de evaluación situados en dicha cultura. **El alumno es parte y no mero reflejo de la evaluación en la cultura escolar.** De manera particular, el adolescente está atravesado por las condiciones y las prácticas evaluativas en las escenas cotidiana de las aulas escolares.

Podemos sostener que **ambas escuelas comparten el formato tradicional de la evaluación educativa**, aunque emergen leves e incipientes cuestionamientos a la matriz hegemónica de las prácticas de evaluación, que permiten identificar elementos que iluminan una mirada crítica de la escena. Los alumnos, situados en el centro de la definición de esta investigación, reflexionaron sobre el acontecer de la evaluación en sus vidas estudiantiles y en sus relatos consideraron la escuela como un lugar *nosotros-“familia”, “hogareño”,* según los actuales sentidos y representaciones de lo ‘familiar’. Es así que, no dudaron en compartir sus experiencias, sentidos, significados e identificaciones, abordando el tema con madurez. Ante la invitación de pensar juntos, entre quejas -casi nostálgicas- y denuncias -casi en secreto- de una práctica de evaluación, aceptaron expresar con libertad sus inquietudes y sentimientos sobre un campo que sin duda los ha marcado.

La experiencia de evaluación de los alumnos de la Escuela Técnica es más “escolar” y sin mayores alteraciones en el sentido de la lógica hegemónica de la evaluación. En cambio, en el relato de los alumnos de la Escuela Artística aparecen algunos pocos rasgos que alteran algunos ejes de la dinámica tradicional de la evaluación. Sin embargo, los alumnos de las dos escuelas transitaron por experiencias que sostienen en sí mismas un entramado jerárquico y disciplinador de la evaluación. Se observa una escasa diversidad y creatividad de hábitos evaluativos en estas escuelas, particularmente, cuando siguen itinerarios más o menos “artísticos” o “técnicos”.

7.1.1.8.1. La cultura escolar y la evaluación en la modalidad artística: identificaciones del tipo ‘creativo’.

En la Escuela Artística, los estudiantes advierten una **falta de comprensión del papel de la evaluación en el arte**. En el relato de las entrevistas, reconocen experiencias positivas de evaluación centradas en la evaluación que lleva a cabo, particularmente, un docente de Historia del Bachiller que, según los alumnos, entiende cómo evaluarlos desde la perspectiva de lo artístico, lo creativo. Esta comprensión por parte del docente es varias veces mencionada en el discurso de las entrevistas. Es que, al parecer, les produjo cierto alivio y entusiasmo, ante la rigidez y presión que experimentan en otras materias, *“el profesor de Historia tiene una manera muy específica de evaluar, el no evalúa como todos. Él se toma su tiempo, te explica lo necesario, hay clases de apoyo y él es el que te da estas clases. Hace todo lo posible para que vos apruebes. Te exige, obviamente, pero tampoco te exige demasiado o te presiona”*.

Es en el discurso de esta escuela de arte, en el Bachiller, donde emerge el sentido de la **creatividad** como una posible perspectiva para re-pensar y desde allí cambiar las prácticas de evaluación, *“creo que la creatividad puede ayudar. Si las cosas son como muy cuadradas y por más que le pongas onda siguen siendo así”*. Como plantea Lipman (1998: 118), “el pensamiento de orden superior se construye en el aula a partir de un diálogo cualitativamente superior. La textura de este diálogo está hilada con un telar lógico y analítico que trenza una trama intuitiva e imaginativa.”

Es también, en esta escuela, donde aparece el discurso de la tensión y el conflicto que se genera a la hora de evaluar una obra, entre lo técnico y objetivo propio de la escuela y lo subjetivo propio del arte. La problemática emerge sin resolución clara, tanto para los docentes como para los alumnos. Desde la perspectiva docente, la elaboración de una pieza en cerámica, en la Escuela Artística, debería evaluar también aspectos técnicos, *“corriéndote de la subjetividad de que la pieza puede ser bella o no bella etc., tenés que tener tales elementos técnicos, usar tal cosa, tal esmalte etc., este trabajo uno lo puede **cuantificar objetivamente** y eso construye una identidad y también da un sentimiento de justicia.”* Este relato no es contradictorio con **la lógica o función tradicional de la evaluación**.

A diferencia del Bachiller, en la Tecnicatura de la Escuela Artística las aulas se conforman siempre por un grupo pequeño de alumnos en cada curso, no más de siete, que se sientan alrededor de una mesa y la prueba consiste en desarrollar preguntas por escrito. El desarrollo de la clase se da en un espacio abierto, los alumnos de un año se sientan todos juntos alrededor una mesa, pero el momento de la prueba es individual. Las mesas se encuentran distribuidas una al lado de la otra y entre ellas conforman años escolares diferentes. En la Tecnicatura tienen materias como, por ejemplo, Química y al respecto nos dicen los alumnos: *“es una pesadilla porque con las exactas soy pésimo y nos evalúan como en el secundario, tratan de poner en contexto con la cerámica, pero termina siendo igual”*.

En el relato de las entrevistas, los alumnos de la Tecnicatura proponen ser evaluados, por ejemplo, en materias de la carrera como Historia, de la misma manera que son evaluados en las materias específicas de la Tecnicatura, donde presentan una pieza de cerámica y conversan sobre la obra. Entonces, para ser evaluados sugieren la elección de un tema entre todos y que se vaya aportando lo conocimientos sobre el tema, tanto de lo que leyeron como de lo que escucharon del profesor, *“que son conocimientos que te quedan, me parece más interesante que agarrar y decir saquen una hoja y escriban, toda la vida fue estudiar de esta página a esta página y contestar las preguntas”*.

En cuanto a la evaluación, particularmente, de una pieza artística, en el discurso piensan que **se debería evaluar el seguimiento de los pasos en la elaboración de una pieza**, ya que en la obra finalizada no se pueda corregir el error, que tal vez se ve o no, aunque *“la pieza terminada es muy alcahueta, el profesor se da cuenta cómo fue el desarrollo de la obra”*. Sin embargo, se introduce **el problema de la arbitrariedad en la evaluación del arte**, por la falta de criterios claros para todos *“por más que uno diga la forma de modelar es esta, de decorar es esta, cada uno tiene su forma y uno también adopta las formas de hacerlo de diferentes profesores, entonces quizás el hecho de hacerlo diferente a lo que quiere el profesor también eso es un motivo para que sea desaprobada la obra”*. También, en el discurso de los alumnos aparece la necesidad de

retomar estudios universitarios, después de concluir la Tecnicatura en la escuela, con la idea de profundizar el conocimiento artístico y *“llegar más a la obra en sí, a que no sea solamente una artesanía sino un producto artístico, una obra de arte”*.

En el relato de los alumnos de la Tecnicatura, se muestra una mirada más distante y alejada del nivel secundario, todos son adultos que reflexionan sobre una experiencia que ya han transitado, pero no por ello sin compartir las consecuencias de una práctica evaluativa que en sí misma los traspasa en el tiempo. Son muy críticos de la escuela secundaria, están convencidos que algo no funciona en el nivel. Sin embargo, reconocen que hay **muchos docentes que quieren una mejora** y se preguntan, *“¿pero por qué no se puede?”*. En principio, sostienen que la escuela secundaria debería suprimir las notas, ya que, si el alumno es responsable, viene a clase, cumple con el trabajo, se interesa, estudia, participa en la clase, trae los materiales, es constante, entonces la materia está aprobada, *“yo la sacaría en el secundario porque los chicos están pendientes de cuál me llevo, cuál me falta, qué objetivo, es una enfermedad”*. En cuanto al profesor, se debería tomar todo el trimestre para evaluar la clase y hablar con cada uno de los alumnos, pero, quizás, sabemos que con una prueba es más fácil porque en un día tiene las notas de todos, *“aunque dejás el tendal de chicos”*. Finalmente, en sus registros cuando proponen cambiar la escuela secundaria desean que sea buscando *“abrirles la cabeza a los chicos, enseñarles a razonar, darles las herramientas para que puedan seguir estudiando y que les guste”*.

7.1.1.8.2. La cultura escolar y la evaluación en la modalidad técnica: identificaciones del tipo ‘trabajo’.

En la Escuela Técnica destacan, particularmente, el trabajo que realizan en el Laboratorio y en el Taller, es en estos espacios donde pueden realizar el cálculo de algo o construir algún circuito, al que también pueden dibujarlo en el pizarrón.

En el Ciclo Básico de la Escuela Técnica, a pesar del descontento de los estudiantes, el ‘formato escolar’ se encuentra radicalmente cristalizado. Las aulas son numerosas y,

especialmente, las situaciones de evaluación repiten las tendencias de **la lógica o función tradicional que consolidaron la práctica evaluativa del nivel.**

En los relatos de las entrevistas, los alumnos de este ciclo esperan con buenas expectativas poder acceder a una Especialidad en la Escuela Técnica, surge la **conveniencia de obtener un oficio para su futuro laboral.** También, imaginan su actual realidad como estudiantes transportada a la Especialidad *“Todos sentaditos en la Especialidad, el profesor: bueno chicos, voy a dictar para la prueba. Punto uno y el enunciado, punto dos y el enunciado”*. Tienen la idea de que en el Ciclo Básico aprenden una parte de la teoría “básica” y luego en la Especialidad profundizan algunos temas, *“el profesor te va preguntando mientras hacés un circuito, te va haciendo preguntas pequeñas. Te toman trabajos prácticos y una prueba de hacer una conexión con una lámpara, dos tomas corrientes y vos tenés que saber hacer eso”*. En el discurso, separan tajantemente la teoría de la práctica en la escuela secundaria, por un lado, el Ciclo Básico es más teórico y, por otro lado, la Especialidad es más práctica, al tiempo que son evaluados en los primeros años en el “saber decir” y en los últimos años de la secundaria en el “saber hacer”. **En el ‘saber decir’ continúa la reproducción de información y en el ‘saber hacer’ el seguimiento secuencial de pasos en aras de demostrar lo que saben.**

En el relato de las entrevistas, los alumnos del Ciclo Básico reconocen que, en los últimos años en esta escuela, está cambiando la forma de estudio y de evaluar. En realidad, lo que se está viendo nuevamente es el acople de la evaluación respecto de mantener la disciplina en la clase, ya no hay más explícitamente amonestaciones, *“A nosotros desde primer año nos tenían cortitos, con un ritmo que había que estudiar mucho, al que hacía las cosas mal tenía apercibimiento”*. Sobre este punto, los docentes de esta escuela reflexionan en las entrevistas acerca de la incorporación de gran cantidad de alumnos extranjeros a la escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, mostrando este hecho como uno de los aspectos por los que han tenido que bajar la exigencia hacia los alumnos en general.

Por otro lado, lo que se destaca en el discurso de las entrevistas de la Especialidad de la



Escuela Técnica es la valoración cognitiva y afectiva de la práctica en el Laboratorio, *“si yo me equivoqué en la práctica me corrigen y me queda”*. **El ‘laboratorio’ es la antesala de aquello que desean realizar laboralmente en el futuro, es la posibilidad concreta de construir el oficio y esto les trae esperanzas,** *“puedo saber mucho la teoría, pero a la hora de volcarlo en lo que va a ser **mi trabajo** el día de mañana, quizás fallo entonces ahí hay un error que corregir”*. En el relato de los alumnos emerge, probablemente de la dedicación de sus docentes, **el valor del cuidado y de responsabilidad social que tienen, por ejemplo, al realizar un circuito o una conexión eléctrica.**

Las aulas de la Especialidad de la Escuela Técnica se encuentran en el último piso del edificio escolar, en cada aula son alrededor de ocho o nueve alumnos. También en algunos casos, se muestra una sobrevaloración de la Especialidad en el discurso, mencionan cierta simetría entre el profesor y el alumno en cuanto a los conocimientos y los excusan por la falta de devolución de los resultados de las evaluaciones, *“acá no porque casi todos estamos bien equilibrados, ya no es tanta la diferencia del alumno con el profesor. Acá los que suben al Superior son porque saben”*. En el relato aparece la idea de que evaluar es conocer las características que tiene una persona y, en función de este conocimiento, *“los criterios de evaluación deberían cambiar de acuerdo a cada persona”*.

En el relato de las entrevistas **aparecen, matizando la lógica tradicional, al menos dos tipos de formas de evaluación,** por un lado, *“el profesor se para y dicta la prueba en temas o separan por bancos y copia en el pizarrón los ejercicios para que los chicos hagan la prueba”* y, por otro, destacan, particularmente, la acción de un profesor cuando en situación de recuperatorio de la evaluación les toma una prueba oral, de la siguiente manera: *“si en la prueba escrita te sacaste más de 6 vas al banco para hacer preguntas y el que no pasa al frente a que le pregunten. Ahora los chicos que están sentados tienen que hacer preguntas que sean de valor, preguntas que sean pensadas, no regaladas y los chicos que esperan la pregunta tienen que responder bien. Entonces no aflojás, te toma muy de punto este profesor, pasás al frente para remontarla, pero el*



otro chico, el que aprobó, también tiene que estar ahí, o sea no se puede relajar nunca porque evalúa el tipo de pregunta y respuesta. Es muy eficiente porque si uno se machetea en las pruebas ahí no puede”.

7.2. Reflexiones finales que genera esta investigación.

Esta instancia que aquí concluimos, también abre algunas reflexiones finales acerca de nuestro trabajo. La tesis fue el resultado de cinco años de investigación, que nos han permitido no solo realizar aportes a nivel teórico-académico sobre las identificaciones que construyen los alumnos, a partir de la evaluación en la escuela secundaria; sino también ha contribuido a nuestra formación y experiencia personal, y nos ha interpelado generando nuevas preguntas de investigación.

Durante este tiempo, estudiamos las convergencias y divergencias de dos escuelas públicas, una de modalidad artística y otra técnica, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En ese sentido, esta tesis aportó a la comprensión de las identificaciones de los alumnos como estudiantes, a partir de los procesos de evaluación, y sus referentes identitarios: la cultura escolar y el docente. Sin embargo, esta tesis no se propuso conocer si lo que hemos hallado aquí, también puede observarse en otras escuelas del país. Es decir, el estudio de dos escuelas públicas en una sola ciudad nos acercó a la complejidad de cada espacio escolar, pero no analizó un fenómeno desde una mirada a otro nivel más amplio. En una próxima etapa nos concentraremos en otros espacios escolares de nuestro país.

Se observaron prácticas de evaluación formativa aisladas como momentos identitarios relevantes, no integradas a la cultura escolar, en este sentido, nos preguntamos ¿cómo amplificar esta práctica a otras culturas escolares y valorar al profesorado sus esfuerzos de practicar una evaluación reflexiva, formativa y centrada en el alumno? Al tiempo que, dado el contexto de las escuelas visitadas para esta tesis, ¿cuáles son los dispositivos de evaluación más pertinentes para atender la diversidad de sujetos estudiantes? En función de estas escuelas visitadas, ¿qué condiciones requiere, por un

lado, la creación y, por otro, la evaluación de obras de arte en las escuelas artísticas y de obras técnicas en las escuelas técnicas?

Para ir cerrando este último espacio de la tesis y hacernos eco de algunas de estas preguntas, sostenemos que **la evaluación de los aprendizajes es una construcción de espacios creativos y re-creativos para despertar el deseo de aprender** de un estudiante real, que lejos de ser uno son varios. Implica pensar un estudiante, en tanto sujeto de aprendizaje, como eje organizador de la propuesta formativa de cada escuela y, a la vez, en tanto sujeto histórico-social ofrecerle la posibilidad de ser parte de un proyecto educativo institucional, de lo contrario: ¿para qué está la evaluación de los alumnos en la escuela secundaria?, ¿cuál es la supuesta misión no cumplida de la evaluación en el aula? Basta con ver la gran cantidad de materias que los alumnos se llevan por año como un trofeo.

Hoy nadie duda sobre la importancia de la evaluación en diferentes ámbitos, pero si nos adentramos particularmente en aula, nos preguntamos: ¿la evaluación logra cumplir las promesas académicas ofrecidas por los teóricos o solo cumple con un discurso, tal vez más “profesionalizado”, pero con poco o nulo impacto en la transformación de los aprendizajes? Acaso no es esta transformación la buscada en todo acto de evaluación.

Al parecer hay una evaluación para un alumno que no existe, un ideal. En tanto, no hay evaluación posible sin restablecer el sentido de la responsabilidad social del docente y del estudiante, el sentido de la autoridad del docente y la educabilidad del ciudadano, del sentido de la diversidad como potencia y no como obstáculo del aprendizaje. De lo contrario, la evaluación continuará siendo una “varita de castigo” en las aulas o irá en una progresiva transformación de la escuela en un “no lugar”, según Augé (2015) definido “por el pasar de los individuos”.

Concretamente, ¿qué se busca cambiar a partir la evaluación de los aprendizajes? La respuesta rápida será mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Pero, cabe preguntarnos mejorar qué de los aprendizajes, qué tipo de aprendizajes son los buscados

para una sociedad en permanente cambio, que lejos de adherir a una realidad y educación estática tampoco es tan vertiginosa, para los contextos locales de nuestros alumnos en el extenso suelo argentino. Tenemos la impresión de que no sabemos muy bien qué buscamos, estamos desorientados. Tal vez, escuchamos demasiadas “voces de sirenas” que nos dictan qué es importante y qué no, para la formación de nuestros jóvenes ciudadanos. Pero, según cuenta la leyenda, escuchar estas voces llevaba a la locura y al naufragio a los navegantes antiguos, puesto que los extraviaban y los seducían con su canto, no con su **belleza**. Asimismo, reflexionar y trabajar acerca de la belleza de la vida en las escuelas, también es una tarea pendiente en la actual educación secundaria.

El retorno, serio y riguroso, a la **reflexividad** es la clave para comprender la dinámica de la evaluación, una comprensión que hace posible ver el mundo como un espacio creativo, en construcción, un espacio abierto a la reflexión. Un nuevo paradigma de la evaluación exige del docente, del alumno y la comunidad educativa, una concepción de alumno como sujeto de su propio desarrollo e inserto en el contexto de su realidad social y política. Una concepción de alumno como persona que se reconoce a sí misma y es reconocida por otros, de allí la importancia y la enorme responsabilidad de esta naturaleza dual, puesto que está en el corazón del concepto de identidad como estudiante, tal como se ha estudiado en esta tesis.

Nos queda traspasar la caracterización del alumno, acotado a su condición de sujeto estudiante, conscientes de que ésta es sólo una de las dimensiones del sujeto social. Cada experiencia de las aquí analizadas, logra advertir que ser estudiante es un aspecto de la vida de un adolescente perteneciente a las clases empobrecidas y/o habitantes de los márgenes urbanos, un joven expulsado de otras experiencias educativas o segregado por ser inmigrante o un adulto que no pudo completar sus estudios en su juventud. Nuestra identidad no se agota en la pretendida perfección de la imagen, que es siempre parcial, somos mucho más que las fotos que nos saca la evaluación. Augé (2015) nos invita a “**asumir plenamente el desafío del conocimiento**”, porque es allí donde reside el secreto de la felicidad de los hombres y de la sociedad.



Por todo lo mencionado, nos sentimos convocados por nuestros estudiantes a asumir nuevos compromisos y desafíos acerca del papel de la evaluación escolar en el desarrollo individual y social. Explorar y amplificar tareas que permanecen pendientes y re-crear otras: tareas como conocer, reflexionar y criticar la tradición de la evaluación en el aula, y encontrar una ética que responda a la época y a las necesidades de los actuales sujetos estudiantes para emanciparlos, entre otras. Recordando a Edith Litwin (2008: 196), “si la educación nos convierte en mejores personas, prácticas más respetuosas del producto de cada uno de los estudiantes seguramente dejarán huellas en sus maneras de realizar, ver y entender los límites de las acciones que despliegan”. Entonces, por ello, se torna en deuda para nosotros y para la gran mayoría de los estudiantes de la Educación Secundaria en la Argentina.



Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación. Ediciones Morata.
- Álvarez Méndez J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Edit. Morata, Madrid
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). La evaluación a examen. Ensayos críticos. Miño y Dávila.
- Anijovich, R., (comp.); Camilloni, A.; Cappellitti, G.; Hoffmann, J.; Katzkowicz, R.; Mottier Lopez, L. (2010). La evaluación significativa. Paidós.
- Apple, M., (1986). Ideología y currículo. Ed. Akal. Madrid.
- Arendt Hannah (2003). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones Península. Barcelona.
- Augé, M. (2006). Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa editorial.
- Augé, M. (2015). El porvenir es menos previsible que antes.
<http://www.lanacion.com.ar/1794733-el-porvenir-es-menos-previsible-que-antes>.
Disponible en 22/05/2015
- Barbier, J. M. (2001). Algunas cuestiones para la investigación en el dominio de la evaluación. En: Figari, G., Achouche, M. L'activité évaluative réinterrogée. De Boeck Université.
- Barbier, J. M. (2011). Vocabulario de análisis de las actividades. En prensa.
- Barbier, J. M. (1999). Prácticas de formación, evaluación y análisis. Novedades Educativas. UBA. Buenos Aires.
- Barbier, J. M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Paidós.
- Battistini, (comp.) (2009). Los trabajadores en la nueva época capitalista. Entre ser y el saber. Editorial Teseo.
- Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2003). “De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad” en
- Bauman, Z. (2005). Identidad. Editorial Losada, Buenos Aires.



- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en investigación social. Significado y medida. Editorial Ariel. Barcelona.
- Bertoni, Poggi, Teobaldo (1997). Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Kapelusz.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5(1).
- Bonal, X. (2005). Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona.
- Bourdieu, P (1993a). Comprendre. En: Bourdieu, La misère du monde. París, Ed. du Seuil.
- Bourdieu (1993b). Post-scriptum. En: Bourdieu, La misère du monde. París, Ed. du Seuil.
- Bourdieu, P (1994). La metamorfosis de los gustos en Sociología y cultura, México, Grijalbo.
- Bourdieu, P (1998). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus, Madrid.
- Bourdieu, P (2003). Campo de poder, campo intelectual. Editorial Quadrata.
- Bourdieu, P (2006). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus, Madrid.
- Brito, A. (2008). Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación, FLACSO. Base de datos de la Biblioteca de la FLACSO.
- British Journal of Educational Studies, ISSN 0007-1005 Vol. 53, No. 4, December 2005, pp 466–478. Assessment – summative and formative – some theoretical reflections, by Maddalena Taras, University of Sunderland.
- Burbules, N. (1993). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Amorrortu editores.
- Busso, M. (2007). Trabajadores informales en Argentina: ¿de la construcción de identidades colectivas a la constitución de organizaciones? Un estudio de la relación entre identificaciones sociales y organizaciones de trabajadores feriantes de la ciudad de La Plata, en los umbrales del siglo XXI. Tesis Doctoral Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires y Université de Provence (Aix-Marseille I).
- Bustamante Smolka, A., L. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. Universidad Estadual de Campinas, Brasil. En: Elichiri,



Compiladora. Aprendizaje y contexto: Contribuciones para un debate. Ediciones Manantial. Buenos Aires.

Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.

Camilloni, A.; Davini, M.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (2006). Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós.

Canales, A. (2007). Evaluación educativa: la oportunidad y el desafío. Reencuentro abril, número 048. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Distrito Federal México. Redalyc. Base de datos de la Biblioteca de la FLACSO.

Cartas a una profesora. De los alumnos de la escuela de Barbiana 1967. (1974) Schapire Editor, Buenos Aires. Prefazione, traduzione e adattamento per l'America Latina del libro LETTERA A UNA PROFESSORESSA della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, 1967.

Carretero, A. (2010). Para una tipología de las “representaciones sociales”. Una lectura de sus implicaciones epistemológicas. Universidad de Santiago de Compostela. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N° 20.

Cayssials, A. (2003). Evaluación de las atribuciones de causalidad en jóvenes estudiantes repetidores. Tesis Doctoral Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.

Chaiklin y Lave. Comps. (1996). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu Editores.

Chernobilsky, L. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial.

Cid Sabucedo A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Vigo). Enseñanza 19. Ediciones Universidad de Salamanca.

Cole, M. (1999). Psicología cultural. Madrid: Morata.

De Alba, A. (1991). Evaluación curricular: conformación conceptual del campo. Universidad Autónoma de México. Centro de estudio sobre la universidad.

De Alba, A. (1993). Currículum: crisis, mitos y perspectivas. Universidad Autónoma de México. Centro de estudio sobre la universidad.



De Giraldo, L., Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepciones del estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

Dias Sobrinho, J. (2004). Autonomía y evaluación. *Reencuentro*, agosto, número 040. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Distrito Federal México. Redalyc. Base de datos de la Biblioteca de la FLACSO.

Díaz Barriga, A. (1994). Evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal. En: Puiggrós, A. y Krotsch, C. P. *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Rei Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo Editor S.A.

Díaz Barriga, A. (1993). *Comp. El examen. Textos para su historia y debate*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Barriga, A. (2000). *Comp. El examen: textos para su historia y debate*. Centro de estudios sobre la universidad. Plaza y Valdéz Editores.

Díaz Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos* vol. XXXVI, núm. 143.

Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria* 2(2): 13-29.

Dorman, Jeffrey P. (2008). Determinants of classroom environment in Queensland secondary schools: a multilevel reanalysis. *Educational Research and Evaluation*, Volume 14, pages 429 – 444. Editorial Routledge.

Doyle W. (1980). *Classroom Management*. Ed. Kappa Delta Pi. West Lafayette. Indiana.

Doyle W. (1983). *Academic Work. Review of Educational Research Summer*, Vol. 53, No. 2. Published by: American Educational Research Association. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1170383>. Biblioteca FLACSO.

Doyle W. (1977). *Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. Review of Research in Education*, Vol. 5. Published by: American Educational Research Association. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1167174>. Biblioteca FLACSO.

Doyle W. (1979). *Classroom Effects. Theory into Practice*, Vol. 18, No. 3, *The Complex Classroom: A Research Focus*. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1475416>. Biblioteca FLACSO.

Dubet, F.; Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.



- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana. Madrid. España.
- Erikson, E. (1968). "Identidad, Juventud y Crisis". Editorial Paidós. Buenos Aires,
- Fenstermacher, G.; Soltis, J. (2007). Enfoques de la enseñanza. Amorrortu editores.
- Filmus, D. y Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media?, en Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Buenos Aires, Grupo Editor Altamira.
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.
- Follari, R. (2007). ¿Ocaso de la escuela? Homo Sapiens. Ediciones.
- Fraser, N. (1997). Lustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista". Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes. Facultad de Derecho.
- Freire, Paulo (1997). Política e educação. São Paulo. Cortez.
- Freire, Paulo (2013). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Siglo veintiuno, editores.
- Freire, Paulo (2012). El grito manso. Siglo veintiuno, editores.
- Freire, Paulo (2013). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo veintiuno, editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). El valor del tiempo. Morata.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008). Comprender y transformar la enseñanza. Edición Morata.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008). La enseñanza: su teoría y su práctica. AKAL Universitaria.
- Gomes Lima Paulo (2000). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3º trimestre, año/vol. XXX, número 003. Centro de Estudio Educativo. México.
- González Rey, F. (2006). Investigación Cualitativa y subjetividad. ODHAG. Guatemala.



- Goodson, Ivor (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes [en línea] *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19). En: <http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice19.htm> (consulta: 10 Agosto 2004)
- Guba, E. G y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. California, U.S.A., SAGE Publications, Inc.
- Hargreaves, A. (comp.) (1997). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Amorrortu editores.
- Hall, Stuart y Paul du Gay (Comps) (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Harvey, L. (2008). *Assaying improvement. La Educación en el siglo XXI*.
- Hoffman, J. (2008). *La evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Porto Alegre. Editorial Mediação.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Ediciones Morata. Madrid.
- Jackson (1996). *La vida en las aulas*. Edición Morata.
- Knowles, J. G. Y Cole, A. L. (1994). *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative inquiry*. New York, NY, McMillan College.
- Lacasa, P. y Silvestri, A. (2001). "Contextos de aprendizaje y desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica". En *Cultura y Educación*, nº 13. Madrid.
- Lekholm, A. and Cliffordson, C. (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research and Evaluation*, Volume 15, pages 1 – 23. Editorial Routledge.
- Lipman, Matthew (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Editorial Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.
- Martín-Montolú, Jaime (2004). *Más allá de Freud. Una historia del pensamiento psicoanalítico moderno*. Herder Editorial S.L. Barcelona. (Título original: *Freud and Beyond. A history of modern psychoanalytic thought*. Basic Books, 1995). Autores: Stephen A Mitchell y Margaret J. Black.
- Martucelli, D. (2007). *Gramática del individuo*. Losada.



- Mantovani, J. (2012). Presentación: Siede, I. Bachillerato y Formación Juvenil. UNIPE: Editorial Universitaria.
- McLaren, P. (1998). Pedagogía crítica, las políticas de resistencias y un lenguaje de esperanza. En Giroux, H. y McLaren, P. Sociedad, cultura y educación. Madrid, España. Miño y Dávila Editores.
- Meireiu, Philippe (2002). Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona, Octaedro.
- Meireiu, Philippe (2012). La opción de educar. Ética y pedagogía. Ediciones Octaedro.
- Moreno T. (2010). “Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE UNAM/Universia, vol. 1, núm. 2. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/evaluacion>.
- Moreno T. (2012). La evaluación de competencias en educación. Sinéctica, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. Review of Educational Research, 53, 1.
- Omar, A., Uribe, H., Assmar, E., Ferreira, M. y Terrones, A. (2000). Atribución transcultural del rendimiento académico. Un estudio entre Argentina, Brasil y México. Revista Mexicana de Psicología.
- Omar, A. (2004). La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
- Páramo, P.; Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Cinta de Moebio, marzo, número 025. Universidad de Chile. Santiago de Chile. Redalyc.
- Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata.
- Perrenoud, P. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue.
- Perrin-Glorian, M. J. (s/d), Condicionamientos de funcionamiento de los docentes en el colegio secundario: lo que nos enseña el estudio de ‘cursos flojos’, Equipo DIDIREM, Universidad París 7 Denis Diderot.



Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: Sistemas de ideas y contribución de políticas y modelos de evaluación nacionales. Perfiles Educativos. Volumen 22. Universidad Autónoma de México.

Popkewitz, T. (2013). PISA: Números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. VOL. 17, Nº 2. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART3.pdf>

Porto Curras, M. (2006). La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. Universidad de Murcia. Educatio siglo XXI, 24, Educatio SigloXXI: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. España.

Porto Curras, M. (2002). Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes: Un estudio compartido. Cuaderno de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, diciembre, nº 015. Universidad de Jujuy. San Salvador de Jujuy, Argentina. Redalyc.

Porto Curras, M., Rodríguez, R. (2009). Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos. Red U. Revista de docencia universitaria. Volumen 7, Nº 2. Sede editorial: Facultad de Ciencias de la Educación Santiago de Compostela. España.

Puiggrós Adriana (2002). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna.

Rancière Jacques (2002). El maestro ignorante. Editorial Laertes.

Ravela, Pedro (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Revista Páginas de Educación. Universidad Católica del Uruguay, Año 2, Número 2.

Rebollo Catalán, M^a. A., García Pérez, R., Barragán Sánchez, R., Buzón García, O. y Vega Caro, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. RELIEVE, v. 14, n. 1, p. 1-23. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm

Rivas Flores, J. I.; Leite, A. E. (2006). Identidad y cultura en la experiencia escolar. XI Simposio Interamericano de investigación etnográfica en educación. Universidad de Málaga, España.

Rockwell, E., Ezpeleta, J. (1983.). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación. Sao Paulo.

Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: Elichiri, Compiladora. Aprendizaje y contexto: Contribuciones para un debate. Ediciones Manantial. Buenos Aires.



Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada. España.

Sacristán, Gimeno J. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. España. Editorial Morata.

Samaja, J. (1995). Epistemología y Metodología. Buenos Aires. Eudeba.

Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. Revista enfoques educacionales, Volumen N° 5.

Schein, E. (2004). Organizational culture and leadership. Third edition. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. (1992). La formación de los profesionales reflexivos. España: MEC-Paidós Ibérica.

Sendón, M. A. (2005). Gestión escolar en condiciones adversas: nuevas problemáticas y diferentes respuestas de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación, FLACSO. Base de datos de la Biblioteca de la FLACSO.

Smerdon, Becky and Cohen, Jennifer. (2009). Evaluation Findings from High School Reform Efforts in Baltimore, Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), Volume 14, pages 238 – 255. Editorial Routledge.

Spilerman, S. (1977). Careers, labor market structure, and socioeconomic achievement. The American Journal of Sociology, vol. 83, núm.3.

Stern, S. (2002). El self como una estructura relacional. Un diálogo con la teoría del self múltiple, Aperturas psicoanalíticas, núm 13. www.aperturas.org/13stern.html. “The self as a relational structure. A dialogue with Multiple-Self Theory”.

Stiggins, Richard (2002). “Assessment crisis: the absence of assessment for learning”, en Phi Delta Kappan, junio, pp. 758-765.

Sungur and Senler. (2009). An analysis of Turkish high school students metacognition and motivation, Educational Research and Evaluation, Volume 15, pages 45 – 62. Editorial Routledge.

Taconis, Ruurd de Putter-Smits, Lesley G. M., Henry, Steven , den Brok, Perry J. and Beijaard, Douwe (2010). The construction of a questionnaire to evaluate the science orientedness of students' identities as learners from a cognitive perspective, Educational Research and Evaluation, Volume 16, pages 383 – 400. Editorial Routledge.

Tenbrink (1984). Evaluación. Guía práctica para profesores. Narcea.



Tyack, D. y Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. Fondo de Cultura Económica.

Vargas Porras, A. E. (2001). Enfoques evaluativos. Revista de Ciencias Sociales (Cr), año/vol. II.III, n° 93-92. Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica. Redalyc. Base de datos de la Biblioteca de la FLACSO.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial.

Vygotski, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.

Wagner, Schober and Spiel. (2008). Time investment and time management: an analysis of time students spend working at home for school, Educational Research and Evaluation, Volume 14, pages 139 – 153. Editorial Routledge.

Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. Revista Española de Pedagogía. N° 188.

Anexo metodológico.

Pautas de entrevista para el estudiante.

Criterios temáticos y sociales	Categorías	Guía de preguntas
Aspectos de la cultura escolar	-Características de la escuela. -Historia de la escuela	¿Podrías caracterizar esta escuela? ¿Cómo es? ¿Cuál es su historia?
Trayectoria escolar	-Trayectoria escolar -Desempeño escolar	¿Cómo ha sido tu trayectoria escolar? ¿Dónde estudiaste? ¿Te considerarás un alumno de desempeño “bueno, mediano o malo” en la escuela?
Proyección de futuro	-Proyecto de futuro -Decisión vinculada a la evaluación	¿Cuál es tu proyecto de futuro? ¿Pensás terminar la secundaria? ¿Vas a seguir la universidad? ¿Vas a trabajar? ¿Tu decisión se puede vincular con tus experiencias de evaluación?
Antecedentes familiares	-Estudio y trabajo familiar -Opinión familiar	¿Tus padres estudiaron? ¿A qué se dedican? ¿Qué opinan de la evaluación que realizan tus profesores?
Experiencias de evaluación	-Experiencias de evaluación -Experiencias positivas -Experiencias negativas -Primeras experiencias -Marcas de evaluación -Sentimientos hacia la evaluación -Momento de evaluación -Referencia a una materia -Consecuencias de la evaluación	¿Qué experiencias de evaluación tuviste en la escuela? ¿Cuál fue la primera experiencia de evaluación, qué recordás? ¿Qué lugar tuvo la evaluación? ¿Qué marcas dejaron en vos las evaluaciones de los profesores en todos estos años? ¿Qué anécdota recordás? ¿Qué sentiste? ¿Qué despertó en vos? ¿Fueron agradables y desagradables? ¿En qué materias? ¿Podrías relatar cómo transcurre una instancia o momento de evaluación en el aula? ¿La evaluación qué consecuencias tuvo en la vida del aula?
Caracterización de la evaluación por los alumnos	-Formas de evaluar en materias. -Formas de evaluar en carreras -Explicitación de criterios -Negociación de criterios -Comprensión de lo esperado -Lugar de la evaluación -Modalidades de evaluación -Características de las Pruebas -Modalidad valorada por el profesor -Modalidad valorada por el alumno -Sentido de las notas -Devolución de la	¿La forma de evaluar es similar en todas las materias o cambia según la materia? ¿En qué es similar y en qué cambia? ¿La forma de evaluar en el Bachiller (EAB) o el Ciclo Básico (ETCB) y en la Especialidad (EATC) o (ETEE) es similar o cambia? ¿Por qué? ¿Los criterios de evaluación fueron siempre explicitados o dados a conocer por los profesores? ¿Los criterios de evaluación fueron negociados con los alumnos o establecidos por los profesores o la escuela? ¿Conocés y comprendés que se espera de vos en cada evaluación? ¿Qué lugar ocupa la evaluación, en términos de importancia, en el aula? ¿Qué tiempo y frecuencia ocupa la evaluación en el aula? ¿Qué modalidades de evaluación tuviste? ¿De qué modo fuiste evaluado? ¿Podrías caracterizar las pruebas? ¿Cuáles son los instrumentos? ¿Qué actividades de evaluación son las más valoradas por los profesores en el aula y por vos? ¿Cuál es el sentido de las notas en cada prueba? ¿Qué devolución de la evaluación realizan tus profesores? ¿De qué

	<p>evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comunicación a los padres -Evaluación informal 	<p>modo trabajan tus profesores los resultados de tus evaluaciones?</p> <p>¿Qué hacés con los resultados de las evaluaciones? ¿Les contás a tus padres los resultados de las evaluaciones?</p> <p>También hay evaluaciones informales o implícitas en el aula, es decir aspectos no explicitados o no dichos por el profesor. ¿Cuáles son en tu aula?</p>
Identificaciones de los alumnos respecto de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Valores y actitudes aprendidos -Significado de la evaluación -Asociaciones con la evaluación -Representación de objeto -Imagen de sí mismo -Definición de sí mismo 	<p>¿Qué valores y actitudes aprendiste de la evaluación de tus profesores? ¿Qué significa la evaluación para vos? ¿Qué asociás vos con la palabra evaluación?</p> <p>¿Con qué objeto representarías a las evaluaciones de los profesores? ¿Por qué?</p> <p>La evaluación puede ser como un espejo que refleja lo que son o cómo son los alumnos como estudiantes. En tu caso, por ejemplo, ¿qué refleja evaluación de vos?</p> <p>¿Qué imagen de vos te devolvió el espejo de la evaluación? ¿Te sentís identificado con lo que refleja o muestra la evaluación de vos? ¿Por qué (no)? ¿De qué manera la evaluación te identifica? ¿Cómo sería?</p> <p>¿Cómo te definirías en función de la evaluación?</p>
Título de la entrevista Resumen de la entrevista		<p>¿Querés agregar o profundizar algún tema relacionado con la entrevista?</p> <p>¿Querés resumir el tema o ponerle un título a la entrevista?</p>

Pautas de entrevista para el profesor.

Criterios temáticos y sociales	Categorías	Guía de preguntas
Aspectos de la cultura escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Características de la escuela. -Historia de la escuela 	<p>¿Podrías caracterizar esta escuela? ¿Cómo es? ¿Cuál es su historia?</p>
Trayectoria profesional del docente	<ul style="list-style-type: none"> -Modelos docentes -Gusto por la docencia -Frustración en la docencia -Trayectoria académica y laboral -Primeros instrumentos -Aprender a evaluar 	<p>¿De qué profesores aprendiste? ¿Qué modelos tuviste en la docencia?</p> <p>¿Qué te gusta de la docencia?</p> <p>¿Qué aspectos no te gustan o te frustran de la docencia?</p> <p>¿Dónde estudiaste? ¿Cuántos años hace que sos docente? ¿En esta escuela? ¿Cuántos cursos o años tenés esta escuela?</p> <p>¿Cómo elaboraste tus primeros instrumentos de evaluación?</p> <p>¿Aprendiste a evaluar en la Formación Docente? ¿Cómo aprendiste a evaluar?</p>
Experiencias de evaluación docente	<ul style="list-style-type: none"> -Experiencias de evaluación -Marcas de evaluación -Utilidad de la evaluación -Definición de evaluación -Consecuencias de evaluación -Momento de evaluación en la clase 	<p>¿Pensás que hay experiencias de evaluación que marcan a los alumnos? ¿Qué tipo de marcas? ¿Cuáles?</p> <p>¿Para qué sirve la evaluación? ¿Cómo definís la evaluación?</p> <p>¿La evaluación del alumno tiene consecuencias para su vida en el aula y para su futuro como trabajador, universitario, ciudadano?</p> <p>¿Cuáles?</p> <p>¿Podrías relatar cómo transcurre una instancia o momento de evaluación en el aula?</p>
Caracterización de la evaluación por los profesores	<ul style="list-style-type: none"> -Desempeño escolar -Formas de evaluar en carreras -Explicitación de criterios 	<p>En tu materia, ¿cómo es un alumno de desempeño “bueno, mediano o malo”?</p> <p>¿La forma de evaluar en el Bachiller (EAB) o el Ciclo Básico (ETCB) y en la Especialidad (EATC) o (ETEE) es similar o</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Negociación de criterios -Criterios para calificar -Comprensión de lo esperado -Lugar de la evaluación -Modalidades de evaluación -Características de las pruebas -Modalidad valorada por el profesor -Modalidad valorada por el alumno -Escala de calificaciones -Sentido de las notas -Devolución de la evaluación -Comunicación a los padres -Evaluación informal 	<p>cambia? ¿Por qué?</p> <p>¿Los criterios de evaluación fueron siempre explicitados o dados a conocer a los alumnos?</p> <p>¿Los criterios de evaluación fueron negociados con los alumnos o establecidos por vos?</p> <p>¿Qué criterios de evaluación tenés en cuenta a la hora de calificar a los alumnos?</p> <p>¿Pensás que los alumnos comprenden qué se espera de ellos en una evaluación?</p> <p>¿Qué lugar ocupa la evaluación, en términos de importancia, en el aula? ¿Qué tiempos y qué frecuencia tiene la evaluación en el aula?</p> <p>¿Qué modalidades de evaluación tienen los alumnos? ¿De qué modo fueron evaluados?</p> <p>¿Podrías caracterizar las pruebas? ¿Qué tipo de consignas les proponés? ¿Cuáles son los instrumentos?</p> <p>¿Qué actividades de evaluación son las más valoradas por vos?</p> <p>¿Cuál es la normativa para evaluar a los estudiantes? ¿Qué escala de calificaciones empleás?</p> <p>¿Cuál es el sentido de las notas atribuidas en cada prueba? ¿Qué aspectos priorizás cuando evaluás a los alumnos?</p> <p>¿Qué devolución hacés a los alumnos? ¿De qué modo trabajás con los estudiantes a partir de la evaluación? ¿Qué hacés con los resultados de las mismas? ¿Se los comunicás a los padres?</p> <p>También hay evaluaciones informales o implícitas en el aula, es decir aspectos no explicitados o no dichos por el profesor, ¿Reconocés algunos de estos aspectos en el aula?</p>
<p>Identificaciones de los profesores respecto de la evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Valores y actitudes aprendidos -Significado de la evaluación -Asociaciones con evaluación -Representación de objeto -Imagen de alumno 	<p>¿Qué valores y actitudes aprenden los alumnos de la evaluación?</p> <p>¿Qué significa la evaluación para vos?</p> <p>¿Qué asociás vos con la palabra evaluación?</p> <p>¿Con qué objeto representarías la evaluación de los alumnos en el aula? ¿Por qué?</p> <p>La evaluación es como un espejo que refleja lo que son o cómo son los alumnos como estudiantes. En tu materia, por ejemplo, ¿qué refleja evaluación de los estudiantes?</p> <p>¿Qué imagen de alumno devuelve el espejo de la evaluación en tu materia?</p>
<p>Título de la entrevista</p>	<p>¿Querés agregar o profundizar algún tema relacionado con la entrevista?</p> <p>¿Querés resumir el tema o ponerle un título a la entrevista?</p>	



Escuela Artística. Criterio para el examen de ingreso.

Actividades pre-ingreso

1) Los alumnos inscriptos participarán de una entrevista de orientación en el Área Pedagógica.

2) Se ofrecerán encuentros previos al examen de: Modelado y Dibujo. Aunque no son obligatorios sugerimos la concurrencia de los ingresantes para facilitar su familiaridad con los materiales y con la Institución disminuyendo así temores en el momento del examen.

También se ofrecerán reuniones informativas para padres.

Para participar de las mismas se acordarán horarios en el momento de la inscripción.

Examen de ingreso

El examen consiste en una prueba de aptitud para la especialidad y tendrá una duración de 2 hs.

Pruebas a realizar

Modelado

Realización de una pieza modelada en arcilla donde se tendrán en cuenta:

- Actitud ante el contacto con el material.
- Concentración en la tarea.
- Grado de logro de la propuesta individual.
- Madurez perceptiva acorde a la edad.
- Nivel de originalidad en una producción personal que integre cuerpos geométricos de acuerdo a consignas específicas.

Dibujo

Trabajo N° 1

Consistirá en un dibujo de observación donde se tendrá en cuenta:

- El manejo del espacio bidimensional (ubicación de los elementos en la hoja)
- La relación de forma, tamaño y proporciones

Trabajo N° 2

Además del nivel gráfico se evaluará la comprensión de un texto a través de la realización de un dibujo libre de composición a partir de la lectura de un cuento donde se tendrá en cuenta:

- La utilización de los colores elegidos.
- Distribución del dibujo en la hoja
- El grado de representatividad del dibujo en relación con la trama del cuento.



Evaluación

Para ingresar se deberán aprobar las dos asignaturas: Modelado y Dibujo. Las vacantes serán cubiertas con los alumnos aprobados desde el máximo promedio en orden decreciente hasta agotarlas pudiendo ingresar solo la cantidad disponible 70 alumnos.

En caso de igualdad de promedio en las últimas vacantes las mismas se otorgarán por sorteo (por ejemplo: cinco alumnos con el mismo puntaje para las últimas tres vacantes). El turno e idioma serán asignados por sorteo luego de aprobar el ingreso.

Escuela Técnica "Libertador General José de San Martín". Reglamento de convivencia

Introducción

Convivencia significa **vivir con**, establecer relaciones con otras personas. De la modalidad con que encaremos la misma dependerá el bienestar de cada uno de nosotros y de nuestro entorno.

Considerando el sistema de convivencia como la forma más apropiada para generar las pautas de interacción social en el ámbito educativo. Con el fin de facilitar un clima de trabajo adecuado para el desarrollo de las tareas pedagógicas. La presente normativa está basada en el respeto mutuo. Su eficacia dependerá de la actuación de los adultos, de su forma de vivir dicha normativa y de exigir su cumplimiento.

Sistema disciplinario

A.- Las medidas a aplicar frente a situaciones conflictivas con los alumnos pueden ser:

- Advertencia o llamado de atención verbal
- Apercebimiento escrito
- Citación a los padres. Actas de compromiso entre los padres y la escuela, en la cual los primeros se comprometerán a realizar lo necesario para que su hijo mejore su aplicación o conducta
- Reparación de las faltas cometidas mediante actividades a favor de la escuela y la comunidad educativa
- Reinserción en otro establecimiento con distintas características (Escuela oficio, Centros básicos ocupacionales, etc.)
- Suspensión

B.- Se establecen tres categorías de faltas: Leves. Graves y Muy Graves

- Se consideran faltas leves:
 - Fumar en el establecimiento
 - Permanecer fuera del aula o taller, o retirarse de los mismos durante las horas de clases sin autorización
 - No observar limpieza y arreglo en su indumentaria personal
 - No vestir indumentaria para un establecimiento escolar
 - Concurrir sin el cuaderno de comunicaciones
 - No asistir puntualmente a sus obligaciones
 - Indisciplina en horas de clase y en los recreos
 - Generar malestar a través de conductas tales como: hablar permanentemente entre Compañeros; hacer bromas de mal gusto; escuchar walkman; comer; pararse y desplazarse por el aula sin autorización; interrumpir al profesor con

comentarios fuera de lugar o con el afán de provocar desorden; juegos de manos; entrar tarde a clase

- No respetar consignas
- Se consideran faltas graves:
 - Agredir física o verbalmente a cualquier miembro de la Comunidad Escolar
 - Dañar o ensuciar premeditadamente material o instalación escolar
 - No respetar las normas de seguridad en el taller, poniendo en peligro su integridad física y la de los demás
 - Retirarse del establecimiento sin autorización
- Se consideran faltas muy graves:
 - Falsificar o adulterar documentos o firmas
 - Robar dinero, objetos personales y todo aquello que sea propiedad de la escuela
 - Traficar o comercializar drogas
 - Ingresar a la escuela portando armas u objetos peligrosos

C.- Procedimientos a realizar

- Ante una falta leve: Las faltas consideradas leves lo serán sólo la primera vez de cometida la misma. Se sancionará con un llamado de atención y advertencia verbal. Este se realizara reflexionando en forma conjunta con el alumno sobre la situación. La segunda vez que el alumno incurra en la misma falta leve, esta pasará a considerarse grave, procediéndose a actuar de la misma manera indicada para estas faltas
- Ante una falta grave: Ante una falta grave, esta quedará registrada como apercibimiento en la ficha de seguimiento del alumno. El docente o preceptor que solicita el mismo, explicara el motivo del apercibimiento y cualquier aclaración que quiera hacer al respecto. El alumno se notificará se le dará la oportunidad de realizar su descargo por escrito (el mismo se adosará a su ficha) La ficha pasará a:
 - Al gabinete Psicopedagógico, quien incluirá su informe, exponiendo todo aquello que sea relevante sobre la situación del alumno o grupo, antecedentes de conducta, rendimiento, sugerencias, etc.-
 - Luego pasará a la Regencia de turno, quien luego de tomar conocimiento y evaluar el caso particular, solicitará al Sr. Rector las medidas a tomar: Citación a los padres, reparación de la falta, necesidad de derivar a otra escuela, etc.
 - Luego pasará a Rectoría para su consideración y resolución final.

La ficha de seguimiento volverá a preceptoría, quien observará la medida tomada y se la comunicará al alumno. Si fuera necesario citar a los padres, el preceptor se encargará de hacerlo a través del cuaderno de comunicaciones; de no haber respuestas en el transcurso de la semana se lo citará telefónicamente y como última instancia se lo hará en forma fehaciente.

De no ser necesaria la presencia de los padres se les comunicará a través de un cuaderno de comunicaciones, la medida tomada por la escuela.

- Ante una falta muy grave: En caso de faltas muy graves, el Rector podrá convocar a una reunión del Consejo de Convivencia para que resuelva las medidas a tomar. La reiteración de faltas graves en cantidad y gravedad, también podrán ser consideradas por el Consejo de Convivencia a fin de realizar un análisis de la situación del alumno y la consiguiente resolución al respecto.

D.-En todos los casos en que se sancione a un alumno se deberá:

- Tomar distancia objetivando la situación
- Analizar la situación conflictiva, lo que supone pensar en el proyecto y en las variables que han intervenido
- Promover la reflexión en el alumno y el grupo: Detallar la situación - Dar un espacio de participación - Preguntar - Escuchar-
- Asegurar que la situación sea explicada, formulando los descargos correspondientes
- Discernir si corresponde o no una sanción. Discernir qué clase de falta es contextualizar la falta en función de agravantes y atenuantes, antecedentes del daño causado y las consecuencias de la conducta
- Explicar la decisión y su fundamento

Es imprescindible comunicar la decisión y sus razones para marcar la transgresión a la norma y reflexionar sobre el límite que ella implica. No es conveniente la sanción Automática como respuesta única e inmediata a la falta general. Cada alumno es diferente y cada situación debe ser tratada personalizándola al máximo posible, **reconociendo que toda sanción debe ser correctiva y ejemplificadora.**

Plan de estudios de la Escuela Técnica Especialidad Electrónica.

ELECTRÓNICA	
Título	Técnico en Electrónica
Perfil del egresado	<p>El técnico estará capacitado para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar análisis, cálculos, verificaciones, proyectos bajo dirección, ensayos, construcciones e instalaciones de equipos o partes componentes de un sistema electrónico puro o híbrido. 2. Efectuar asesoramientos y representaciones técnicas, control de calidad, supervisión en líneas de montaje y producción, y especificaciones técnicas de equipos o partes componentes de sistemas electrónicos puros o híbridos, acordes a su nivel. 3. Efectuar tareas relacionadas con la programación, planificación, cómputos, costos, ensayos, controles, reformas correspondientes a la naturaleza y nivel de los equipos y/o partes componentes de un sistema electrónico puro o híbrido.
Materias	<p>4° año</p> <ul style="list-style-type: none"> -<u>Análisis Matemático</u> -Electrónica 1 -Inglés -Instrucción Cívica -Laboratorio 1 -Literatura -Tecnología de los Componentes Electrónicos -Teoría de los Circuitos 1 -Educación Física -Taller : Dispositivos Analógicos – Dispositivos Digitales - Dispositivos - Programables <p>5° año</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comunicaciones -Electrónica 2 -Instrumentación -Laboratorio 2 -Máquinas Eléctricas -Técnicas Digitales -Teoría de los Circuitos 2 -Educación Física -Taller : Dispositivos Analógicos – Dispositivos Digitales - Dispositivos - Programables <p>6° año</p> <ul style="list-style-type: none"> -Computadoras Electrónicas -Laboratorio 3 -Laboratorio de Computadoras -Organización Industrial -Relaciones Humanas -Sistemas de Comunicaciones -Sistemas de Control -Sistemas de Televisión -Educación Física