

**VIII Jornadas de Investigación en Educación:  
“Educación: derechos, políticas y subjetividades”  
Huerta Grande, Sierras de Córdoba, 9 al 11 de octubre de 2013  
CIFFyH – ECE  
FFyH - UNC**

**Criterios de evaluación en profesores de una escuela secundaria estatal: La valoración del trabajo, el esfuerzo y la autonomía en la tarea escolar.**

**Octavio Falconi**

En las últimas décadas numerosos países de Latinoamérica y del mundo han puesto en marcha un conjunto de medidas para alcanzar la universalización de la escuela secundaria con el objetivo de ampliar el derecho a la educación básica obligatoria de toda la población. Para el caso argentino, los pasados tres decenios se caracterizaron por una exponencial incorporación y permanencia de adolescentes y jóvenes a la Escuela Secundaria, pero aún profundamente desigual en su conclusión según el origen sociocultural de los estudiantes (Sourrouille, F. 2009). Este proceso se inicia en el 1993 con la Ley Federal de Educación (24.195) que dispone la obligatoriedad para el primer ciclo de la Escuela Secundaria y, posteriormente, en el año 2006 con la Ley General de Educación (26.206) se amplía esta política para la totalidad del trayecto de nivel medio, lo cual aceleró y profundizó aún más el ingreso de adolescentes y jóvenes<sup>1</sup>.

Para el caso de las Escuelas Secundarias estatales, diferentes estudios muestran las dificultades que las mismas poseen para promover aprendizajes productivos y relevantes vinculados con los contenidos curriculares y el mundo contemporáneo, como así también en los logros de permanencia y egreso de los y las alumnos/as (Terigi y Jacinto, 2007; Krichetsky, 2008; Krichesky G. y Duque, J. 2011). Los profesores se encuentran exigidos e interpelados en el *trabajo de enseñar* por las trayectorias sociales y las experiencias culturales de sus jóvenes alumnos. Las orientaciones para la tarea docente son cada vez más inciertas y cambiantes en razón que los estudiantes ya no son “conquistados” como antes con las actividades escolares tradicionales (Dubet, 2003, Falconi y Beltrán, 2010, Mastache, 2012).

---

<sup>1</sup> Aunque con algunas diferencias, G. Tiramonti señala que este proceso se viene produciendo en Argentina desde los años ‘50 con la diversificación, diferenciación, ampliación y expansión de modalidades de la educación secundaria para incluir a sectores sociales emergentes (Tiramonti 2008:30). Un planteo similar se puede encontrar en M. A. Gallart para el caso de la escuela técnica industrial (2006:19).

En este contexto de situación interesa en este trabajo realizar una descripción analítica acerca de la articulación entre las construcciones metodológicas y las prácticas, instrumentos y criterios de evaluación y calificación de los y las alumnos/as. Con este propósito se focaliza en la propuesta de enseñanza de una profesora de Historia del 3er año del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria Estatal con orientación Técnica que incorpora en su mayoría a adolescentes y jóvenes provenientes de sectores empobrecidos. Asimismo, se recurrirá a los relatos y experiencias de otros docentes que desarrollan sus clases con el mismo grupo-clase, los cuales contribuirán a profundizar las hipótesis acerca de las decisiones didácticas en torno a la evaluación<sup>2</sup>.

Un primer aspecto para comprender las decisiones de los docentes con respecto a sus propuestas de enseñanza y las de evaluación es que las mismas se encuentran asociadas a *las condiciones del trabajo de enseñar* en las aulas de esta escuela estatal. Estas se configuran, por una parte, con una elevada *ratio* docente-alumno (un numeroso grupo-clase constituido por 30/28 alumnos/as –cantidad que oscila según la asistencia y el momento del año–, aunque alejado de una situación de hacinamiento por las amplias dimensiones del aula) y, por otra, los comportamientos individuales de las y los alumnos/as; conductas que son efecto, en parte, de sus experiencias socioculturales y de vida por la que transitan y, concomitantemente, se podría hipotetizar por el desencuentro con las propuestas de trabajo académico en las aulas.

Ésta dinámica en el aula en la cual se desarrolla el trabajo de enseñar y las estrategias de promoción de la tarea escolar de los y las estudiantes para su evaluación se puede observar en el siguiente fragmento de una clase de Historia de del día 25 de abril del 2012 en la cual la profesora les ha dado una consigna de actividad a los y las alumnas/os que consiste en tres preguntas a desarrollar a partir del libro de texto.

*10.05 hs. La docente comienza a escribir la consigna en el pizarrón, les dice “No están trabajando eh”*

*Ao: Si Profe, (se escucha que le dicen otras cosas) Ao: Profe, dijo mi mamá que.... Ao: ‘Dale, dale Boca’, canta Manuel y continua ‘Boca yo te amo’. Una alumna dice algo levantando la voz. Siguen hablando entre todos. Alguien aplaude. Siguen diciéndose cosas entre ellos.[...]*

*La docente se va al fondo del aula con Lucas y Ariadna, les dice algo. Luego comienza a repartir los libros de textos. Y le dice al grupo-clase ‘De a cuatro. Che chicos, de a cuatro, porque hay 10 libros nada más. **Este trabajo lo voy retirar hoy, yo les aviso, eh**’. Una alumna le dice algo. Docente le contesta ‘No, no, tiene que...’ (Hablan todos se hace difícil escuchar).*

*Ao: Profe, acá está en el libro*

---

<sup>2</sup> El corpus de datos se conforma de siete casos docentes observados en sus propuestas de enseñanza. No obstante, se focaliza en un caso por las posibilidades de extensión del presente trabajo.

D: *Che chicos, reúnanse de a cuatro (levantando la voz para poder ser escuchada por arriba de la masa de voces de los alumnos) [...] D. termina de borrar el pizarrón, se da vuelta y levanta la voz: ¡Chicos! A ver Lucas'. Lucas contesta algo que no se escucha.*

**10:07 hs.** *La docente continua escribiendo las preguntas en el pizarrón. '1. Explica los antecedentes de la Revolución de Mayo'. La docente les reitera: '...voy a poner nota eh'. Siguen hablando entre ellos. Se escuchan cosas que dicen en distintos lugares del aula, distintas conversaciones en voz alta. La docente continua anotando en el pizarrón*

*[...]*

**10:30 hs.** *Manuel que fue hasta la puerta baila adelante de la profesora y ella le dice señalándole al pizarrón 'Copia esto'. Jordana regresa a su banco que también había ido a la puerta. Mariel C. que está en el escritorio exclama 'Corte de Pelo'. La docente va hasta el escritorio y Nadia se está cortando el pelo, le dice a ambas 'Nadia ¿respondiste las preguntas? que las voy a llevar'. Alejandro se levanta y va hasta el escritorio con la hoja de la carpeta con las actividades realizadas y la docente le explica algunas cuestiones al respecto. Mientras tanto Ariadna lo abraza desde atrás mientras la profe le explica. [...]La docente concluye con Alejandro y se para al frente del curso y pregunta '¿Y ya está chicos, terminaron?'. [...]*

*La docente se me acerca y me dice 'Están más revoltosos que nunca, no sé que les pasa. No sé si es la prueba de Geografía en la hora siguiente'*".

En las entrevistas realizadas a los profesores es recurrente la aparición de expresiones vinculadas con el *esfuerzo* y el *gasto de energía* que requiere el trabajo de enseñar debido a los comportamientos de los/las alumnos/as. En sus relatos estas conductas están asociados, por lo general, a las características socioeconómicas, repertorios culturales, cuestiones etarias y desarrollos psicológicos de sus estudiantes. Según los registros de observación, el numeroso grupo de alumnos/as en el aula hace difícil la regulación de las conductas, como así también el acompañamiento didáctico-pedagógico, debido a que una parte importante de los alumnos/os incurre constantemente en acciones vinculadas con su vida social juvenil en torno a la amistad, la seducción y las disputas, que los descentra de las tareas de aprendizaje, generando, además, un ruidoso ambiente en el aula. En una entrevista la docente de Historia refiere a las condiciones de trabajo en el aula comparando con otra escuela estatal donde trabaja:

*"E: ¿cómo te está resultando este 3ro*

*D: [...] Este 3ro está bastante complicado, pero lo bueno yo me guio mas por el nivel de comprensión que alcanzan, más que por el barullo que hacen. Pero te cansa, la verdad que te cansa, y como te decía el otro día, yo que ando a media máquina porque no me siento bien (23 de mayo)*

*D: ...encima es un grupo mucho más chico que los de acá, entonces se trabaja distinto.*

*E: ¿Vos notas que el número de alumnos dentro del aula te permite trabaja de otra manera?*

*D: Si, es fundamental, siiii, si, si. (30 de mayo) [...] Yo a este curso ya me doy cuenta que ya no le tengo paciencia, yo ya me doy cuenta que voy mal predispueta (22 de Agosto).*

En estas condiciones del trabajo de enseñar, una dificultad que se les presenta a los docentes es la utilización del recurso didáctico de *la explicación*, en tanto exposición o narración de los contenidos, debido a que los alumnos y alumnas definen y negocian fuertemente los modos de trabajo y las exigencias académicas, como estrategia de la *resistencia* y *ralentización* del ritmo de las tareas académicas, que requiere por parte de los profesores constantes interdicciones verbales, pedidos de silencio y amenazas de sanciones para “obligar” a escuchar. Así refiere en un fragmento de entrevista la docente de Historia:

*“E: Pero vos en ese momento, en la explicación, cuando lo explicaste. ¿Cuál es tu hipótesis que no logran...?”*

*D: Porque no escuchan. [...] Viste que yo levante dos o tres veces la voz y logre el silencio, pero no es la manera que yo tengo para tratarlos.[...]*

*D: Pero no tienen idea. No porque no sean inteligentes. Es por el descontrol que hay. Porque no saben no donde estamos parados, que tema estamos viendo, algunos.” (30 de mayo)*

Asimismo la docente de Biología de 2do año coincide con esta representación y agrega el esfuerzo y desgaste en el momento de *la exposición oral* de los contenidos en las condiciones en el aula que construyen los y las estudiantes:

*“D: ...la exposición oral mía no sirve. A pesar de que, este miércoles pasado, yo di una clase en el frente y me puse muy... muy como severa, para ponerlos en orden. Pero bueno, eso te gasta el doble de energía, para intentar obligar, que es lo que yo no considero que esté bien, que el chico preste atención a algo que no está interesado...” (Docente de Biología)*

En consecuencia, una hipótesis sostenida en esta presentación propone que, entre otros aspectos, debido al *esfuerzo* y el *gasto de energía* que requiere sostener una *explicación* ó *exposición oral* de los contenidos a partir de la dinámica que construyen los estudiantes en el aula llevan a los profesores a privilegiar otras maneras de trabajo didáctico y de aprendizaje centrados más en un “hacer práctico”. Decisión didáctica que como veremos tiene efectos acerca de los criterios y modos de evaluación.

Asimismo, la elección del uso de otros dispositivos didácticos para la intervención en el trabajo de enseñar, y fuertemente vinculado con la evaluación de los saberes adquiridos, se encuentra también informado por otros aspectos que se suman a las condiciones que plantean los comportamientos de los y las estudiantes. Por una parte, la representación de algunos docentes del declive de las estrategias de enseñanza centradas en el profesor y su eficacia para el proceso de aprendizaje de los y las alumnos/as,

que viene de la mano de la apropiación de discursos pedagógicos circulantes en instancias de formación docente u otros circuitos o medios, acerca de un aprendizaje basado en el “hacer” y el “interés” de los alumnos/as, su protagonismo y experiencia. Por otra parte, como se puede interpretar en el relato de la profesora transcripto más abajo, la certeza experiencial de los docentes acerca de que la mayoría de los alumnos y alumnas no realizan las tareas o estudian por fuera del tiempo del aula, lo cual requiere realizar el trabajo académico con los contenidos dentro del espacio del aula. En términos de M. Cifali (2005), estas decisiones didácticas son asumidas por los docentes a partir del desarrollo de una *inteligencia clínica* que combina *saberes constituidos, de experiencia y de alteridad*, desde los cuales interpretan las situaciones de enseñanza y aprendizaje para orientar sus prácticas en el aula.

*E. ¿Cómo vos ves que los chicos van completando lo que por ahí no terminan?*

*D. No, lo que no terminan en clase no lo completan mas.*

*E Pero vos no le pedís después que lo completen*

*D: Si porque yo después pongo nota por carpeta. Si vos te fijas las hojas que yo entregue hoy, había actividades anteriores que las corregí y si no lo terminó en clase no abre la carpeta en la casa, excepto los chicos que faltan mucho y se ponen a completarla. Pero que completan lo mismo que tiene el compañero y si eses compañero no lo completo, lo dejan sin completar, no se toman el trabajo de ir pedir el libro, no, no”. (02 de mayo)*

El dispositivo didáctico diseñado por la profesora, el cual tiene regularidad clase a clase, consiste en una organización del contenido escolar a través de una sucesión de actividades en formato de cuestionarios con preguntas o consignas a desarrollar. El modo de agrupamiento para la realización de estas tareas lo deja librado a la decisión de alumnos y alumnas. Por lo general, la baja dotación de libros de textos escolares lleva a que se reúnan en grupos. Aunque una vez reunidos para la tarea escolar la realización de la consigna también se efectúa en parejas o de manera individual. En su gran mayoría, aunque con algunas variaciones, estas tareas académicas implican una reproducción de un texto preestablecido en libros de textos escolares, las cuales van compilándose en las carpetas de los y las estudiantes.

Asimismo, las interacciones de preguntas y respuesta entre docente y alumnos/as son utilizadas con menor recurrencia, posiblemente por la dificultad que representa sostener el diálogo con los alumnos y alumnas por las interrupciones y conversaciones y, consecuentemente, el forzamiento de la voz y las constantes interdicciones para que hagan silencio. Inclusive la dificultad de interactuar con todos por igual.

En este dispositivo didáctico diseñado y planificado por la profesora de Historia, el ritmo de trabajo académico de los estudiantes se encuentra regulado, principalmente, por el dispositivo de evaluación que funciona articulado con los cuestionarios, que pueden ser consignas breves para ser terminadas a la mitad

de la clase. Como se puede interpretar a partir de las intervenciones de la docente en clase o en sus relatos, los y las alumnos/as están constantemente compelidos no sólo a “hacer”, sino también a concluir cotidianamente los cuestionarios, para su evaluación y calificación. En el funcionamiento de este dispositivo didáctico los cuestionarios se encuentran planificados como tareas acotadas en el tiempo para ser finalizados en el mismo encuentro de clase ó, a lo máximo, en dos encuentros.

En una entrevista posterior a la clase del miércoles 02 de mayo la docente argumenta acerca de este *modo de trabajo de enseñar* y de evaluar a partir de consideraciones sobre la dinámica social dentro del aula, e incluso en el contexto extra escolar, por parte de los y las estudiantes.

*E: Cuando les das estas consignas..., la clase pasada vos llevaste algunos trabajos, ¿los corregiste?*

*D: Ahora como corregí la mayoría en clase no me los llevo*

*E. Claro, vas ahí supervisando.*

*D: Por lo general, me llevo poco, porque trabajan tan rápido, vos viste, Marce, el chico del lado de Bertorello [...] Trabajaron rapidísimo, porque también tenes que respetar el tiempo de los demás. [...] Pero vos viste el tiempo que demoraron algunos en terminar la actividad y si yo no respeto ese tiempo, va quedando todo inconcluso. [...]*

*E: ¿Pero vos después vas ubicas que algunos saben que...?*

*D. Ubico todo el que no lo tiene completo. Vos viste que yo les decía...*

*E: Vas y pedís la carpeta y les decís que la completen*

*D: Yo la carpeta se la pido a todos. Hay gente que ni me hace falta porque sé que la tiene recontra completa: Birno (Marce) te puede faltar un día y capaz que no completa lo de ese día pero tiene..., y si vos le preguntas, sabe, el sabe de lo que vos estás hablando. [...]*

*E: ¿Y el lunes les vas a tomar la lección?*

*D: Les voy a tomar la lección a los que hoy vi que no..., lo que pasa es que si yo me pongo así tan rígida en tomarles a los que hoy no trabajaron es para ponerles un uno. Yo ya lo sé de antemano a eso, entonces, es como que no me gusta tampoco actuar así.*

*E: ¿Cuál sería la lección, oral?*

*D: Lo de hoy, muy simple, claro, ‘¿Qué es una declaración?’*

*E. ¿Qué? Los llamas al escritorio*

*D. Al escritorio o desde el mismo banco. O voy al banco o ellos desde el mismo*

*E: ¿Y después vas poniéndole nota?*

*D. Voy poniéndole nota, lo que pasa es que yo les trato de hacer una nota global, entre lo que trabajan, entre lo que participan, hay que gente que yo ya sé que va a saber, pero **a mí me interesa que trabajen en clase, es lo que ellos después van a recordar**, y sé que en la casa tampoco estudian.*

*E: Y vos cuantas notas así juntas en un trimestre.*

*D. En un trimestre a veces junto tres.*

*E: ¿Y una es global?*

*D: Si, de lo que es todo. Concepto, convivencia. Pero en este curso, lo mismo que en 2do, **mucha nota es de lo que yo puedo captar en un día que yo veo que están con todas las luces**, ese día trato de calificarlos para después no tener que ponerles una nota tan mala.*

*E: Aprovechas el momento que están de alza para ponerles las notas*

*D. A parte no me olvido yo del trabajo de clase, yo voy anotando, **pero no me olvido del que trabaja y del que no trabaja en clase.**” (02 de mayo)*

En la entrevista posterior a la clase (**Charla post clase 25 de abril 2012 la docente expresa:**

*“Lo que a mí me preocupa es esto que no puedan volver. Viste hoy que el último tiempo se engancharon. Vos cuando les decís que es que les vas a poner nota y todo eso, trabajan. Mi idea no es estar con una amenaza permanente. Pero ellos cuando llegan a esa instancia se ponen rápido. Incluso vos decís ¿cómo hacen para trabajar tan rápido? Porque hay algunos que no tienen ni las cosas en la carpeta”.*

Como se puede apreciar en el relato de la docente, el “hacer” los cuestionarios por parte de las/los alumnas/os puede ser evaluado en diferentes circunstancias y con diversas intervenciones por parte de la docente. Estas pueden ser colocar una calificación cuando se acerca a orientar a los y las alumnos/as en sus bancos y corroborar que han concluido el cuestionario correctamente, que también hace a la calificación que la docente refiere como “nota por carpeta”. Otra es cuando entregan la hoja con el cuestionario y la profesora se los lleva a para corregir. Por último, colocar calificación por la dedicación a la tarea que demuestran los alumnos y alumnas durante la clase (que constituye, en parte, la “nota de concepto”). En las carpetas recolectadas no hay calificaciones numéricas sino “R” de Regular, “B” de Bien, “Inc” de incompleto. Asimismo, puede sumarle una evaluación por medio de una “lección oral”, la cual puede desarrollarse cuando se acerca a asesorar a los alumnos –que se amalgama con lo que observa en la carpeta- ó convocándolos a su mesa-escritorio.

El *modo de trabajo de enseñar* que propone la docente en sus clases orienta los criterios y los instrumentos de evaluación. En este esquema didáctico de trabajo, los cuestionarios son en sí mismos los instrumentos de evaluación que no se diferencian con los dispositivos de enseñanza diseñados para las actividades de aprendizaje. En términos generales, trabajo de enseñar, aprendizaje y evaluación se unifican en un mismo tiempo y una misma realización. No obstante, este dispositivo de evaluación es confuso para los y las alumnos/as, porque en sucesivas clases interrogan a la profesora acerca de sus calificaciones, las cuales ella construye y registra en su cuaderno a partir una interpretación desde múltiples referencias de la producción o el comportamiento.

Pero su vez, en este dispositivo didáctico subyacen potentes criterios/valorativos que orientan significativamente la evaluación y la calificación del “hacer” de los/las alumnos/as. El caso de la docente de Historia pondera la calificación por medio de una interpretación que busca el equilibrio entre las

posibilidades cognitivas o intelectuales del alumno o la alumna y su disposición al trabajo escolar y el esfuerzo.

*“...Adriana me doy cuenta que le cuesta comprender. Pero no es una cuestión de que está boludeando, es porque les cuesta comprender un poco los conceptos, como Florencia y como Micaela. Distinto es Tamara y Luz, que entienden mucho pero como conversan tanto y están distraídas, es otro tema. En realidad Florencia y Micaela era para ponerles un cuatro o menos, pero como sé que ellas se esfuerzan, entonces les pongo hasta ahí como para que estén atentas. [...] Pero un Torres que sé que entiende muy bien, pero que está haciendo señas. Hoy que vos justo estabas, hacia así (hace una seña), se está abusando de lo que él entiende, de concepto creo que le puse un cinco y él tenía un ocho”.*  
(Historia 30 de mayo)

Asimismo, junto a entramado en la disposición al trabajo se encuentra el valor del logro paulatino o creciente de la autonomía. Valor que aparece vinculado con una representación docente de un “patrón de conducta ideal de alumno”, que supone que las dificultades se allanarían si los/las alumnos/as escucharan y/o trabajaran “autónomamente” y en silencio con las propuestas didácticas que se les ofrecen. Al respecto, expresa una profesora de Biología:

*“D: ... Y los chicos **no tienen una autonomía de trabajo**, son muy indisciplinados, están empezando con toda la cuestión hormonal” (Entrevista Profesora de Biología)*

*“Y no, yo hablé, traté de ser creativa, pedí, pero del otro lado **no hay respuesta**, entonces ¿cuál es la nota?: una mala nota. Y se les dice y se habla, más no se puede... [...] ¿cómo hago con los chicos que avanzan?”*

*E: ¿Bueno, a ver?*

*D: Y bueno, sigo con los chicos que avanzan. Sigo con los chicos que avanzan [...].” (Docente de Biología, 29 de junio)*

En los relatos docentes subyace la idea que una vez puestas a disposición de los y las estudiantes las tareas escolares sólo requiere de estos/as sus voluntades y responsabilidades para el trabajo escolar que aquella requiere o demanda. En consecuencia, con esta orientación de principios para la acción, los profesores recurren a persuadir, convencer ó conquistar a los y las estudiantes acerca del beneficio de su realización. Ante la “falta de respuesta” ó indisposición ellos interpretan que no “hacer” el trabajo escolar y no presentarlo es una falta de perseverancia o esfuerzo personal que amerita una mala calificación. Por lo tanto sólo resta continuar con aquellos/as que “hacen” y no interponen ningún “cuestionamiento” a las tareas ofrecidas. Como se puede apreciar, no aparecería, de manera evidente, por parte de los docentes una reflexión acerca del funcionamiento del dispositivo escolar en su conjunto y de las propuestas de

enseñanza en particular y los efectos que pueden estar produciendo en el interés y disponibilidad de los alumnos/as en las tareas de aprendizaje.

### **A modo de cierre**

En el marco de la obligatoriedad las Escuelas Secundarias estatales, los repertorios culturales ó disposiciones específicas para la tarea académica es un aspecto crucial que configura las condiciones del trabajo de enseñar de los docentes. Estas condiciones conducen a los y las profesores/as a una interpretación acerca de cómo enseñar y cómo evaluar a los y las alumnos/as a partir de ponderar sus disposiciones, en tanto sujetos que provienen de circunstancias sociales y culturales que, en términos generales, se vinculan con trayectorias escolares de baja intensidad y de hogares en los cuáles sus integrantes han tenido experiencias educativas institucionalizadas escasas o de abandono.

Este diagnóstico elaborado por los docentes acerca de las dificultades y/o posibilidades de aprendizaje de los contenidos curriculares les conduce a diseñar dispositivos de enseñanza que supuestamente se ajustan a las condiciones socioculturales de sus alumnos/as. Consecuentemente, en un intento paradójico que busca evitar el fracaso escolar y la profundización de las desigualdades escolares o la injusticia escolar, los profesores desarrollan instrumentos de evaluación y modos de calificación en los cuales los *referentes* principales (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995) para la valoración del desempeño de los y las alumnos/as, no son tanto los logros en la adquisición de los contenidos escolares, sino el esfuerzo, la disposición y la autonomía en y para el trabajo escolar. Prácticas y representaciones de la enseñanza que suponen que “algo” del contenido, como un “resto” ó una “resonancia” quedará en las subjetividades por abocarse a las actividades de aprendizaje. Como señala la docente de Historia: *“a mí me interesa que trabajen en clase, es lo que ellos después van a recordar”*.

En parte esta construcción de criterios de evaluación es producto de un modo de interpretar a los alumnos y alumnas por sus historias sociales y familiares, la cual lleva a considerar que hay disposiciones que los hogares no han transmitido, y que la escuela y los docentes deben enseñar.

Es importante destacar que estos criterios de evaluación se encuentran íntimamente vinculados con dispositivos de enseñanza que propone un trabajo de reproducción o copia de información. Los cuales trasladan el objetivo educativo al “hacer” en las actividades escolares, paradójicamente, buscando evitar incurrir en propuestas de memorización. Los dispositivos didácticos centrados en la repetición fortalecen y refuerzan el propósito de aprender a esforzarse y trabajar autónomamente. En este sentido, hay un criterio “mecanicista” en la manera que las actividades didácticas hacen trabajar con el conocimiento

escolar. Parece que los docentes considerarían que las carencias de disposiciones intelectuales para el trabajo académico que portan los y las estudiantes hacen necesario o inevitable “enseñarles a trabajar” para que posteriormente sobrevenga el aprendizaje crítico-conceptual.

Es de suponer que la experiencia escolar de los alumnos/as en estos dispositivos de enseñanza y evaluación desembocará en una débil relación con el saber y una paulatina pérdida de sentido del proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares. Lo cual, quizás, los conduce, como se ha analizado, a invertir el tiempo en el espacio del aula en prácticas juveniles diversas, que a su vez, tiene por efecto, una actuación docente disciplinante para que “hagan” la tarea escolar.

En este sentido, los docentes construirán criterios de evaluación en función de una justicia social y escolar que busca igualar a través de un “valor” al alcance de todos: el trabajo. Como analiza François Dubet, desde la tradición de pensamiento de la economía política inglesa y en especial del pensamiento de Adam Smith: *“El trabajo es una valor central, no sólo porque se considera la fuente de todas las riquezas sino también porque es la única propiedad de todo individuo, incluidos de los más desposeídos. Todos aquellos que no heredaron un estatuto, una fortuna o tierra, todos aquellos que no se inscriben en una filiación lo suficientemente fuerte para existir en la sociedad poseen por lo menos una fuerza del trabajo que les pertenece como propia, que para ellos es propiedad... Se pasa de la ‘aristocracia natural’ a la igualdad liberal”* (Dubet, 2006,347). Las construcciones metodológicas y los dispositivos de evaluación desarrollados por algunos de los casos docentes serían tributarios de este principio liberal que interpreta a todos/as los y las alumnos/as iguales, en términos que si bien no todos poseen las mismas cualidades intelectuales o repertorios culturales, acordes a lo que la escuela debiera solicitar, por lo menos, poseen la posibilidad de trabajar y esforzarse. De algún modo como expresa F. Dubet pareciera que *“Todos piensan ... que [el] trabajo, si no el trabajo en general, es la condición, sino de [la] libertad, al menos de [la] autonomía social más elemental”*. De lo cual se desprende una consecuencia para los docentes observados: la ausencia de crítica o reflexión al tipo de trabajo escolar que proponen los dispositivos didácticos que ofrecen a sus alumnos y alumnas. Como señala F. Dubet se *“persiste en creer que el ‘trabajo en abstracto’, no importa que trabajo, sigue siendo una condición fundamental de la autonomía y de la dignidad”*. Para nuestro caso, equivaldría a que por más que los trabajos de aprendizaje carezcan de sentido para los y las estudiantes, en tanto que los aleja de un protagonismo en la producción de conocimientos y proponga desafíos intelectuales mínimos, los profesores siguen insistiendo en las mismas y recurrentes tareas escolares. De alguna manera, podemos decir como señala F. Dubet, que los profesores analizados pensarían *“que las desigualdades escolares son justas, tan pronto no sancionan más que las*

*desigualdades en el trabajo que incluye a los alumnos en su tarea según la ‘cantidad’ ó cuanto se esfuerzen en el trabajo, y la calificación que reciban. Así el trabajo es un equivalente general de justicia en una sociedad donde se define a los individuos en primer lugar por su libertad.”* (Dubet, 2006, p. 349)

Por otra parte, y articulado a este criterio supuestamente “igualador”, los docentes, por el “tipo social” de estudiantes con los que se encuentran en las escuelas secundarias estatales, hacen hincapié en el valor “civilizador” del trabajo en tanto su rol regulador de las conductas, porque mengua las “pasiones” engendradas por el ocio. Así el trabajo obliga a ser responsable de uno mismo. Parecería que para los docentes analizados *“El trabajo escolar requeriría siendo el fundamento de un contrato que asocia supuestamente a individuos libres y no se consideran injustas todas las desigualdades”*. (Dubet, 2006, p. 350)

En este sentido, el hecho que el trabajo de enseñar y las tareas de aprender centrados en la resolución de cuestionarios se enmarque en un dispositivo didáctico con una regulación laxa, transfiere una cuota de poder y libertad a los estudiantes para regular sus conductas, sus tiempos y sus ritmos de trabajo, que estos, por lo general, utilizan ralentizando y reinvertiendo en su vida social dentro del aula. Esta apertura a la “autonomía” del otro en una configuración de elementos resultante de sujetos con historias socio culturales con bajos repertorios escolares, dispositivos didácticos que apelan a la actividades de copia y reproducción en tiempos acotados y fragmentados, es como diría F. Dubet *“El alumno es tratado como un sujeto libre, igual que todos, que no debe ser humillado por un dictamen escolar que no antepone otra cosa que su libertad de trabajar o no. Esta ficción estructura un principio de justicia esencial, que los individuos son iguales en principio y que todos pueden ocupar posiciones desiguales de hecho, en función de su trabajo [...]”* (2006:, p. 349). No obstante, los docentes de nuestro caso reconocen que las historias familiares, sociales y culturales de las que provienen sus alumnos/as son diferentes y desiguales aunque, como hemos visto, los dispositivos didácticos ofrecidos y las regulaciones del dispositivo escolar en su conjunto tienen dificultades para incluir dispositivos acordes a esa percepción.

## **Bibliografía**

- Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita y Teobaldo Marta**, (1995), “Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja”. Kapelusz. Bs. As.
- Cifali, Mirelle**, (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L., Altet, M. y otros. (coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. FCE. México.

- Dubet, François**, (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org): *Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina*. IPE-Unesco. Sede Regional Bs. As. Argentina.
- (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Falconi, Octavio y Beltrán Mariana** (2010), “Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela: ‘yo tú, él... nosotros apoyamos’ ” *Cuadernos de Educación*. FFYH. UNC. Año VIII, N°8, octubre 2010. pp. 219-232. Publicación del Area de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959).
- Gallart, María Antonia**, (2006), *La escuela técnica industrial en Argentina*. Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia**, (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria. Aportes de la experiencia latinoamericana*. Bs. As.: Santillana-IPE-ONU.
- Krichesky, Graciela** (2008) (Directora). *Las prácticas inclusivas en la escuela media: la perspectiva de los jóvenes*. Cimientos: Fundación para la igualdad de Oportunidades Educativas. Buenos Aires.
- Krichesky Graciela y Duque, J.** (2011) “Prácticas de enseñanza en escuelas secundarias y procesos de inclusión/exclusión escolar”. Ponencia presentada en *VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. Córdoba, Argentina. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011
- Mastache, Anahí** (2012), “Clases en Escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación”. Noveduc, Buenos Aires.
- Sourrouille, Florencia**, (2009), *Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América latina. Distintas formas que asume la desigualdad*. Cuaderno 02. Bs. As.: SITEAL-IPE-OEI.
- Tiramonti, Guillermina** (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G y Montes n (comps), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Bs. As.: Manatí/FLACSO.