

Evaluación y Disciplina escolar

Nexos, divergencias y autonomía relativa

Nora Alterman y Adela Coria (Coord.)

Nora Alterman

Paula Basel

Mariana Beltrán

Mariel Castagno

Adela Coria

María Eugenia Danieli

Octavio Falconi

Emilio Ducant

Eduardo López Molina

Mariela Prado

Editorial Brujas

2014

Índice

Introducción. <i>Nora Alterman y Adela Coria</i>	5
1. Tradiciones evaluativas en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria.	
<i>Nora Alterman y Adela Coria</i>	13
Introducción.....	13
Mirar la escuela en su complejidad.....	14
Reglas y prácticas evaluativas dominantes en el pasaje entre niveles educativos.....	16
Etnografía y política.....	21
Bibliografía.....	22
2. Construcciones de sentido sobre la evaluación. Un análisis de documentos oficiales.	
<i>Mariela Prado y María Eugenia Danieli</i>	25
Introducción.....	25
Voces especializadas sobre la evaluación.....	26
Evaluación, calidad, inclusión en las apuestas discursivas oficiales.....	32
La evaluación en la escuela secundaria en documentos ministeriales.....	39
Evaluación: un tema de docentes e instituciones.....	41
Evaluación de los aprendizajes.....	46
Conclusiones.....	52
Bibliografía.....	54
3. La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria.	
<i>Octavio Falconi</i>	59
Introducción.....	59
La evaluación situada intraclase y el uso de la carpeta.....	64
Conclusiones.....	79
Bibliografía.....	83

4. Evaluación y disciplina escolar. Incidencias en “grupos” de alumnos de primer año del CB de una escuela semi-rural y su Anexo

<i>Mariana Beltrán y Mariel Castagno</i>	85
Introducción.....	85
Metodología: Casos objeto de análisis.....	86
Disciplina escolar y orden regulativo.....	90
Tensiones entre la evaluación de los conocimientos y de los comportamientos.....	95
Conclusiones.....	97
Bibliografía.....	99

5. El lugar del preceptor en la escuela secundaria obligatoria: su lugar en los dispositivos disciplinarios.

<i>Eduardo López Molina</i>	101
Introducción.....	101
Significación etimológica de celador y preceptor.....	102
Los preceptores en el sistema secundario de la provincia de Córdoba y el trabajo con sus ideas previas.....	103
Representaciones sobre los estudiantes.....	110
Representaciones sobre las familias.....	117
Consideraciones finales.....	119
Bibliografía.....	120

6. La “Unidad Pedagógica” en el pasaje de primero a segundo grado de la escuela primaria. Discursos, prácticas, sentidos.

<i>Paula Basel y Emilio Ducant</i>	123
Introducción.....	123
Las pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares: replanteos y continuidades en torno a la configuración de la escuela primaria.....	126
Algunas apreciaciones en torno a la construcción discursiva de la normativa.....	128
Definiciones en torno a la reconfiguración de la escuela primaria.....	132
Reflexiones finales (un ejercicio de pensamiento).....	147
Bibliografía.....	152

Introducción

Nora Alterman y Adela Coria

Discutir la relación entre *evaluación y disciplina escolar* -nexos, divergencias y autonomía relativa- reclama una perspectiva conceptual metodológica sensible para abordar aspectos sutiles y muchas veces invisibilizados de dos dispositivos que se entraman férreamente en los procesos de escolarización en los distintos niveles educativos.

Para nuestro análisis, hemos entendido que los dispositivos evaluativos y de regulación de la disciplina escolar son fundamentales en procesos de construcción de identidades. Desde la ya clásica indagación de P. Perrenoud sobre el éxito y el fracaso escolar, la evaluación ha sido una temática que ha preocupado a los investigadores, tanto desde el punto de vista sociológico, psicológico o pedagógico-didáctico (Perrenoud, 1990; 2008; Camilloni, 1998; Litwin, 2008, entre otros), en un constante esfuerzo por mostrar su problematicidad y carácter político, moral y social.

El vínculo entre “adquisición, evaluación y transmisión” ha sido especialmente destacado por Bernstein, en términos de proporcionar en última instancia una “regla simbólica general para la conciencia”. Así, es potente el poder del dispositivo pedagógico en la construcción de identidades.

Se adopta la categoría “dispositivo” para el estudio de la red compleja de discursos, prácticas, instrumentos y efectos sobre los sujetos, tanto en el caso de la evaluación, como en el de la disciplina escolar (Bernstein, 1993).

Podemos decir que una tradición evaluativa y de disciplinamiento se configura a partir del entrecruzamiento y sedimentación de las reglas que

regulan ambos dispositivos y las prácticas que éstos habilitan, no siempre uniformes, homogéneas, visibles.

El enfoque de Bernstein resulta de interés pues para él la evaluación “condensa el significado de la totalidad del dispositivo” (1998: 66) y es, en tanto evaluación continua, la “clave de la práctica pedagógica”. En cuanto a la disciplina escolar, ha puesto su atención en cómo el discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, que es de orden moral, y en sentido amplio, el autor ayuda a comprender el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos y el disciplinamiento social, como efecto a largo plazo.

El aporte de Bernstein también interesa por cuanto ha contribuido a destacar analíticamente las “*variaciones*” y “*relaciones entre*” categorías en el “*pasaje*” de un código curricular a otro -para nuestro interés, de un nivel educativo con ciertas reglas dominantes- a otro que las niega, contradice, da continuidad, entre diferentes formas de relación posibles.

Una tematización especial requiere el vínculo de los dispositivos operantes a nivel institucional y las políticas que el Estado traza para regularlos. Diversos autores han advertido en ese sentido que si bien desde el discurso pedagógico oficial las normas sobre-determinarían la elaboración de las principales reglas de juego, existen un conjunto de mediaciones que las reinterpretan según tradiciones institucionales e individuales y las rearticulan en definiciones operativas más próximas al quehacer docente que las modifican en muy diversos sentidos.

El libro que presentamos condensa análisis relativos a un conjunto de casos escolares en cuyos escenarios se concretó un intenso trabajo de campo a través de observaciones y entrevistas realizadas a distintos actores institucionales. También análisis de un corpus documental e información estadística que han contribuido a poner en contexto las particularidades

encontradas y proyectar al menos en sentido teórico algunas conclusiones más amplias.

El primer capítulo de Nora Alterman y Adela Coria, titulado *Tradiciones evaluativas en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria*, indaga el caso de una escuela pública de gestión privada -sin fines de lucro-¹ que pertenece a una comunidad específica. La escuela tiene una oferta educativa desde sala de 2 años hasta 6^a año de la secundaria.²

Puede reconocerse en ella la impronta de las escuelas consideradas de élite doble escolaridad, óptimas condiciones de infraestructura edilicia, equipamiento tecnológico y figuras intermedias de gestión altamente capacitadas para acompañar los procesos de enseñar y aprender; un sistema de becas de estudio que facilita el acceso y la permanencia de alumnos de menores ingresos- para mencionar sus rasgos más salientes.

Al analizar el pasaje interniveles, mostramos las formas singulares que asumen los “estados de transición” de códigos de conocimiento educativo. En general, las características de los dispositivos que regulan el nivel primario y el secundario son sustantivamente diferentes y no suelen ingresar como categorías para estudiar el fracaso escolar en los primeros años de la secundaria, que en términos estadísticos concentran importantes porcentajes de abandono y repitencia.³ Focalizamos el análisis en dos dimensiones: los

¹ En la República Argentina, la LEN 26206/06 define la doble condición de Escuelas Públicas de Gestión Estatal y Privada. Las de Gestión Privada están regulados en Título III Artículos 62 a 66. Los estados provinciales tienen políticas diferenciales de financiamiento de las actividades curriculares de las escuelas de gestión privada. La pcia. de Córdoba es una jurisdicción en la que dicho financiamiento alcanza aprox. al 80% de las escuelas. Ver CIPPEC, 2010.

² La Ley citada precedentemente en sus artículos 16 y 17 y ss. regula la estructura del sistema en educación inicial, primaria y secundaria, y superior, sus modalidades, y extiende la obligatoriedad entre los 5 años y la culminación de la educación secundaria, con la premisa de promover la universalización de la sala de 4 años.

³ A nivel nacional, entre los años 2008-2009, la tasa de repitencia –es decir, el porcentaje de alumnos que se matriculan como repitentes en el mismo año de estudio- para el primer año de Secundaria Básica (7mo año) ascendía a 9,30%, siendo del 15,57 % en el 8vo año. La de abandono interanual –es decir, el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente-

mecanismos de reclutamiento de la matrícula de la educación secundaria y la relación entre reglas y prácticas evaluativas en cada nivel.

Construcciones de sentido sobre la evaluación. Un análisis de los documentos oficiales (2008-2010) elaborado por María Eugenia Danieli y Mariela Prado y pone en foco el análisis de los documentos oficiales producidos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que regulan las formas e instrumentos de evaluación en la escuela secundaria.

La preocupación principal ha sido reconocer los nudos de sentido dominantes en esos documentos en los que se destacan los significantes de “inclusión”, “retención”, “calidad”. Respecto de los dos primeros, resulta llamativo que se apuesta a realizar modificaciones en las estrategias, instancias y criterios de evaluación pasando de una concepción centrada en la valoración de resultados de aprendizaje hacia una manera de entender la evaluación como proceso, desde una mirada integral, que valora tanto los aciertos como las dificultades de los alumnos, de la institución y de las propuestas e intervenciones docentes. Las definiciones referidas, y las orientaciones que se brindan a las escuelas y a los docentes en relación con ellas, enfatizan la idea de inclusión, en términos de que todos estén y puedan permanecer en la escuela, justificando este énfasis en el valor formativo y socializador que tiene la experiencia escolar. Por otra parte, se amplían las dimensiones a considerar en la evaluación, sobre todo al incluir aspectos institucionales y del trabajo docente con un fuerte contenido ético y político asociado al acto de evaluar/educar.

El capítulo 3 elaborado por Octavio Falconi, *La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la escuela secundaria*, refiere

para el primer año es de 3,56% alcanzando el 12,08% en segundo. Indicadores de eficiencia interna por nivel y año de estudio. Educación Común. Fuente: La Educación Argentina en Cifras 2010. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). MEN. Febrero de 2011. p. 12. www.diniece.me.gov.ar

a un estudio de casos sobre el trabajo de enseñar de profesores que se desempeñan en diferentes espacios curriculares en el *Ciclo Básico* de una escuela secundaria estatal. Aborda cuáles son los dispositivos, actividades y recursos que construyen y utilizan para pensar y actuar la enseñanza en un grupo-clase y, a la vez, atender a la singularidad de los estudiantes a partir de sus historias sociales y repertorios culturales.

El análisis reconstruye las posibles y complejas vinculaciones entre algunos de los dispositivos didáctico-pedagógicos disponibles en el formato escolar que materializan, organizan y hacen circular el contenido escolar (carpetas, cuadernillos, afiches, cuestionarios, ilustraciones, entre otros) y los usos inventivos de los docentes para resolver el trabajo de enseñar a partir de las condiciones que les proponen sus alumnos. Las dificultades por las que transitan los profesores en la tarea didáctica requieren de constantes y sucesivas intervenciones para mantener el orden en el aula, en razón de que los alumnos desarrollan constantemente su vida juvenil, que los hace fluctuar o directamente no implicarse con las actividades de aprendizaje. En un intento para evitar el fracaso escolar, los docentes producen armados didácticos en los cuales los instrumentos de evaluación y los modos de calificación de los alumnos/as, se referencian con el esfuerzo, la disposición y la autonomía en y para el trabajo escolar.

Mariana Beltrán y Mariel Castagno escriben el cuarto capítulo, *Evaluación y disciplina escolar: incidencias en “grupos” de alumnos de primer año del CB de una escuela semi-rural y su Anexo*. Se indaga la relación entre dispositivos de evaluación de los aprendizajes y los que regulan la disciplina escolar, sus distinciones, solapamientos, y su eventual autonomía, en el tránsito del nivel primario al secundario. Para ello se analizan dos primeros años de escuelas situadas en los límites de la ciudad de Córdoba Argentina.

El Consejo de Convivencia en los casos estudiados es una forma de regulación de la disciplina que entra en tensión con otros órdenes desplegados en el aula. Entre estos se destaca el uso de “notas de concepto” que evalúan cuestiones morales en los alumnos y se integran en una calificación final, articulando lo instruccional y lo regulativo. Estas tensiones en la convivencia institucional y áulica ameritan profundizar los procesos de ambientación al secundario y fortalecer la participación intergeneracional para desarrollar procesos de identificación y pertenencia que redunden, al mismo tiempo, en el aprendizaje como en la convivencia.

La posibilidad de transitar por experiencias bajo la modalidad representativa de participación, el rol de los delegados de curso o el funcionamiento del mismo consejo de convivencia, es escasa en la mayoría de los alumnos que ingresan a primer año en estas dos escuelas.

El quinto capítulo a cargo de Eduardo López Molina, *El preceptor en la escuela secundaria obligatoria: su lugar en los dispositivos disciplinarios* sistematiza producciones de preceptores en el marco de una capacitación oficial. Se reconstruyeron sus ideas previas y puntos de vista respecto de temas vinculados con la escuela secundaria y los sujetos que en ella conviven cotidianamente, como así también las problemáticas prevalentes que demandan sus intervenciones, la relación con el equipo de gestión, con pares, profesores, estudiantes y familias, entre otras cuestiones.

Se ha encontrado que en las prácticas y miradas sobre los jóvenes y sus familias, los preceptores han incidido de modo significativo los profundos cambios acaecidos en la contemporaneidad, tiempo en que los estudiantes han realizado sus trayectorias educativas en instituciones que han visto socavada su potencia instituyente y su hegemonía en la transmisión del acervo cultural acumulado.

Por otro lado, las producciones dan cuenta que se trata de una práctica de alta exposición subjetiva a las biografías de sus alumnos, a la singularidad de cada uno, y todo ello desde una posición subordinada. Una de las primeras cuestiones que se destaca es que sin el trabajo responsable de este estamento no habría modo de mejorar las condiciones de escolarización de los estudiantes, pero con ello solo, todo esfuerzo resultará insuficiente.

El último capítulo, *La “Unidad Pedagógica” en el pasaje de primero a segundo grado de la escuela primaria. Discursos, prácticas, sentidos*, elaborado por Paula Basel y Emilio Ducant propone un ejercicio analítico de doble vía. En la primera se analiza la Resolución N° 174/12 sancionada por el Consejo Federal de Educación que aprueba la Unidad Pedagógica en la escuela primaria, vinculándola con otras políticas nacionales para el período 2004-2015. Luego se advierten algunos sentidos que maestras, directora y otros miembros del equipo institucional de una escuela de la ciudad de Córdoba construyen sobre sus prácticas en aspectos relacionados con las definiciones que propone dicha Resolución. Se intenta así visibilizar expresiones que dan cuenta de procesos institucionales orientados a la construcción de alternativas pedagógico-didácticas para sostener “una escuela en la que entran todos”. Invenciones institucionales que anteceden en muchos aspectos a las definiciones de la resolución y que en ese sentido obligan a repensar los modos de entender los procesos de especificación de las políticas.

Como segunda vía de análisis, se abordan procesos de especificación a nivel institucional en la escala de las políticas jurisdiccionales que no se definen exclusivamente en una lógica “de arriba hacia abajo”.

En conjunto, este libro ha sido producto de un intensivo proceso de inserción en terreno, con acuerdos institucionales que se fueron construyendo paulatinamente, desde una mirada respetuosa, en sentido ético-político, de

historias y trayectorias de sujetos e instituciones, y comprometida con preservar identidades.

Los contextos de indagación han sido predominantemente escuelas enclavadas en espacios sociales críticos que atienden a sectores sociales marginalizados. Ello ha implicado la emergencia de problemáticas disruptivas desde el punto de vista de los acuerdos institucionales de convivencia, una de las unidades de análisis para abordar nuestro objeto de investigación.

En escuelas de élite, la problemática también planteó sus particularidades, sobre todo en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria, siendo en este caso predominantes circunstancias ligadas con la condición infantil/juvenil y los arreglos institucionales para construir ese pasaje desde el punto de vista de la evaluación.

Los desafíos que debimos sortear en la investigación fueron múltiples, aunque esperamos dar cuenta en estas páginas de la honestidad intelectual que inspiraron nuestras elaboraciones.

Los resultados que hoy exponemos a la crítica son reflejo de un trabajo colectivo que continúa en un contexto mucho más adverso en lo social y en lo político que aquél en que fue desarrollado el trabajo de campo. Pero tienen la vigencia de las voces siempre invalorable de los actores en cada caso, y de los logros y problemas que les y nos competen, desde distintos lugares, cuando seguimos transitando las escuelas en defensa de lo público.

Introducción

Los procesos, instrumentos y enfoques sobre prácticas de evaluación constituyen un capítulo específico de las orientaciones políticas -nacionales o jurisdiccionales- de evaluación y de las propuestas pedagógico-didácticas en diferentes niveles. Estas orientaciones, así como las que se definen en nombre de la convivencia escolar también en diferentes niveles, tienen importantes efectos en la subjetividad, y en el propio destino escolar de quienes se exponen a sus resultados, en particular en el tránsito entre niveles del sistema educativo, o en el interior de un nivel.

Se pone el acento en los resultados obtenidos en nuestra investigación sobre los dispositivos de evaluación de los aprendizajes en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, Argentina⁴ sobre la base del análisis de casos reconstruidos a través de entrevistas, observaciones y análisis documental.

El trabajo muestra marcas distintivas de este dispositivo en el primario y el secundario, destacando solapamientos, divergencias y eventual autonomía en el tránsito de un nivel a otro. Se asume una perspectiva política y socio-antropológica que recupera particularmente el enfoque etnográfico desarrollado por Rockwell (2009) y Rockwell y Ezpeleta (1995).

⁴Proyecto con financiamiento SECyT (2012-2013): “Evaluación y Disciplina Escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de Córdoba, Argentina. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización”. Directora: Adela Coria. Co-Directora: Nora Alterman. Equipo de investigación: Mariana Beltrán, Mariel Castagno, María Eugenia Danieli, Paula Basel, Octavio Falconi, Gonzalo Gutiérrez, Eduardo López Molina, Mariela Prado; Adscripta: Sofía López

Finalmente, se destaca el valor de la producción de conocimiento educativo para el trazado de políticas públicas y la transformación de la escuela.

Mirar la escuela en su complejidad

Desde el enfoque referido, centramos nuestro análisis en uno de los casos en que indagamos la problemática del pasaje de un nivel a otro, caso que elegimos por la normativa vigente, su tamaño relativamente manejable; los criterios político-pedagógicos dominantes; las trayectorias del cuerpo docente; el estilo de gobierno institucional, pero en particular, por cuanto los dispositivos de evaluación y regulación de la disciplina escolar son especialmente cuidados. Estos dispositivos se articulan en el interior de una configuración de discursos y prácticas cuya complejidad creemos necesario considerar como contexto cotidiano de escolarización.

Se trata de una escuela pública de gestión privada, sin fines de lucro⁵ que pertenece a una comunidad específica. La escuela ofrece escolaridad desde inicial a secundaria.⁶ Y su matrícula se mantiene relativamente estable, con menor cantidad en el secundario. Atiende cotidianamente a seiscientos cincuenta alumnos en los tres niveles educativos. Además del curriculum oficial, se incluyen contenidos de tipo confesional y una propuesta intensiva de enseñanza del idioma inglés.

⁵En Argentina, la Ley Nacional de Educación 26206/06 define la doble condición de Escuelas Públicas de Gestión Estatal y de Gestión Privada. Las de Gestión Privada están reguladas en el Título III Artículos 62 a 66. Los estados provinciales tienen políticas diferenciales de financiamiento de las actividades curriculares de las escuelas de gestión privada. La provincia de Córdoba es una jurisdicción en la que dicho financiamiento alcanza aproximadamente al 80% de las escuelas de esa condición.

⁶ La Ley citada precedentemente en sus artículos 16 y 17 y ss. regula la estructura del sistema en educación inicial, primaria, secundaria, sus modalidades, y superior. La obligatoriedad se extiende entre los 5 años y la culminación de la educación secundaria.

El caso tiene la impronta de las escuelas consideradas de élite, esto es, escuelas de doble escolaridad, con óptimas condiciones de infraestructura edilicia; equipamiento tecnológico de última generación; figuras intermedias de gestión: coordinadores y psicopedagogos; fuerte vocación de sustentar proyectos innovadores; un sistema de becas solidarias que facilita el estudio de alumnos de menores recursos económicos; una formación sistemática del plantel docente bajo la modalidad de capacitación en servicio, es decir, situada de acuerdo a las necesidades de la institución.

El ideario funciona como elemento convocante y de cohesión al interior de la escuela estimulando un marcado sentido de pertenencia de sus miembros. Muchas familias de la escuela se conocen entre sí y comparten buena parte de la vida social. Este rasgo identitario promueve cierta familiaridad en los vínculos interpersonales, cuyos efectos suelen ser dispares; a veces habilita condiciones para la integración, otras produce cierto relajamiento de las reglas de enmarcamiento profesor-alumno, prestándose a cierta confusión de lugares y jerarquías. La familiaridad en los modos de relación es una característica típica de escuelas comunitarias y cuando no median reglas claras y explícitas, aquello que constituiría una virtud puede convertirse en obstáculo en la construcción de autoridad.

La escuela cuenta con un modelo de *gestión ampliada* como se ha definido en el proyecto institucional en función del cual se consensuan las decisiones respecto de las principales cuestiones escolares. La presencia de coordinadores de áreas curriculares en Ciencias Naturales, Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Física, Inglés - otro rasgo de las escuelas de elite - habilitan un trabajo compartido para la elaboración de proyectos y el establecimiento de criterios de enseñanza y de evaluación articulados dentro de cada nivel y entre ellos en torno a enfoques teóricos y metodológicos.

Por su parte, un equipo de orientación interdisciplinario (conformado por dos psicólogas y una pedagoga) atiende las demandas individuales, grupales y familiares de los tres niveles, lo que constituyó parte de las innovaciones de los últimos diez años.

En conjunto, esos movimientos organizacionales y el estilo de gobierno escolar son auto-percibidos como logros relevantes en tanto condiciones para el despliegue de procesos colectivos de construcción pedagógica en torno a la enseñanza, la evaluación y los problemas de disciplina y convivencia escolar.

Un aspecto interesante a destacar es la política de reclutamiento de sus miembros. Si bien es una escuela de gestión privada con subvención estatal, cuenta con un programa de becas de estudio que funciona como sistema solidario donde los que más tienen sostienen a los que menos tienen. Si bien el ideario institucional se transforma en el factor aglutinante de esta heterogénea población, resulta de interés indagar la experiencia escolar en un ámbito donde se convive, con mayor o menor conflictividad, con la diferencia cultural, cognitiva y socioeconómica de sus alumnos.

Reglas y prácticas evaluativas dominantes en el pasaje entre niveles educativos

Las características de los dispositivos de evaluación que regulan el nivel primario y el secundario en el caso estudiado no suelen ingresar como categorías de análisis del fracaso escolar en los primeros años de la

secundaria, que en términos estadísticos concentran importantes porcentajes de abandono y repitencia.⁷

En el cambio de nivel⁸, los chicos aprenden formas de transitar la experiencia escolar bajo nuevos principios de control y poder propios del dispositivo en el que se ingresa, cuyos rasgos son estructuralmente diferentes del nivel que se deja atrás. Se diría que todos los aspectos de la vida escolar se modifican, desde los típicos rituales escolares de la formación al inicio de la jornada escolar, las asignaturas del curriculum y sus implicancias en la forma de organización de los tiempos y ritmos de enseñanza, hasta los criterios y formas de evaluación de los aprendizajes, cuyas disposiciones y normativas inauguran, como mencionamos, un nuevo código curricular.

En el contexto escolar que estamos analizando, indagamos las marcas del proceso de pasaje del primario a la secundaria e interpelamos los rasgos distintivos del dispositivo de evaluación que regula cada nivel. En esta oportunidad tomamos sólo el evaluativo, con la certeza que los efectos de formación de los sujetos se comprenden cabalmente en el análisis del interjuego entre los tres dispositivos formativos escolares: evaluación, curriculum y disciplina escolar. En nuestra hipótesis, las variaciones en los criterios pedagógicos que los regulan tienen consecuencias sobre los resultados académicos.

⁷ A nivel nacional, entre los años 2008-2009, la tasa de repitencia –es decir, el porcentaje de alumnos que se matriculan como repitentes en el mismo año de estudio- para el primer año de Secundaria Básica (7mo año) ascendía a 9,30%, siendo del 15,57 % en el 8vo año. La de abandono interanual –es decir, el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente- para el primer año es de 3,56% alcanzando el 12,08% en segundo. *Indicadores de eficiencia interna por nivel y año de estudio. Educación Común.* Fuente: La Educación Argentina en Cifras 2010. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación de la Nación. Febrero de 2011. p. 12. www.diniece.me.gov.ar

⁸ Dicho análisis para el pasaje de la Educación Secundaria a la Universidad ha sido desarrollado en el caso de la Facultad de Ciencias Económicas, UNC. Ver Goldenhersch, Coria, Saino y otros, 2006.

Focalizamos dos dimensiones de análisis del dispositivo de evaluación: los mecanismos de reclutamiento de la matrícula de la educación secundaria y la relación entre reglas y prácticas evaluativas en cada nivel.

En cuanto al acceso a la secundaria, los estudiantes no tienen más condicionamientos que la adscripción a los ideales confesionales y tener aprobado el sexto grado de la primaria, a diferencia de otras escuelas de élite que filtran el proceso de selección de su matrícula mediante criterios explícitos, por ejemplo, examen de ingreso⁹, o implícitos, su pertenencia a una determinada clase social. La gran mayoría de alumnos que finalizan la primaria continúan en la secundaria. La continuidad de las trayectorias en el mismo espacio social está garantizada.

Vale decir, la secundaria recibe alumnos que han logrado culminar con éxito el último grado de la primaria, algunos con mejores calificaciones que otros. Sin embargo, rápidamente comienzan a identificarse problemas de aprendizaje en las calificaciones de los exámenes integradores en 1ero, como suele decirse en la jerga cotidiana, “se las llevan a diciembre o a marzo”- situación que se profundiza en 2do año.

¿Cómo interpretar este dato de la realidad? Creemos que interpelando la relación entre reglas y prácticas de evaluación estipuladas por nivel podremos avanzar algunas hipótesis.

En el nivel primario, según la normativa, la escala de evaluación es cualitativa: No Satisfactorio (NS); Satisfactorio (S); Bueno (B); Muy Bueno

⁹ Hemos estudiado un caso en el que tratándose de una escuela de élites dependiente de la Universidad Nacional, que alberga alrededor de 2000 estudiantes, el examen es el mecanismo de acceso a una matrícula acotada a aproximadamente 240 alumnos, a partir del 6to grado de la primaria, continuando toda la secundaria. Cuenta con un año más de formación que las escuelas comunes y doble escolaridad. A partir de 2009, se viene discutiendo el sorteo como una alternativa al examen, que busca habilitar formas de inclusión que democratice los procesos de selección. Salvando las distancias, se trata de una problemática análoga a la planteada por Monique de Saint Martin (2007) quien retomando a Bourdieu, plantea que el examen expresa la instauración de fronteras sociales.

(MB); Excelente (E). “Pasar de grado” implica obtener S como mínimo en todas las áreas curriculares. El NS en la libreta provoca que el alumno deba rendir en el turno de febrero/marzo los contenidos de las etapas del año anterior. De no aprobarse el/los exámenes, el alumno debe “repetir” el grado.

Del lado de la normativa entonces, los alumnos tienen una sola oportunidad de “salvar” el año lectivo. En la práctica, esta institución instrumenta instancias de recuperación antes de cerrar cada etapa como modo de flexibilizar las prescripciones. Este modelo contrasta fuertemente con el dispositivo de evaluación de la secundaria, en términos de “oportunidades” que se brindan desde la normativa ministerial a los alumnos del Ciclo Básico. Como ha sido sostenido desde las políticas educativas provinciales, los estudiantes tienen acceso a dos turnos de exámenes, uno en diciembre y otro en marzo; y en caso de no aprobar todas las materias en ambos turnos, pueden “llevarse” tres materias previas y “pasar” de año. Claramente, esas materias deben ser rendidas y aprobadas en el transcurso del año lectivo.

Tendríamos entonces la aparente paradoja del contraste entre un dispositivo de acreditación rígido en su concepción –el de primaria-, y uno que ofrece varias alternativas de inclusión y permanencia de los alumnos en el sistema, y es en consecuencia más flexible –el de secundaria-.

Sin embargo, esa situación paradójica desaparece cuando se constata que desde las estadísticas nacionales prácticamente no hay alumnos repitentes en el último grado de la escuela primaria, dato que expresaría buenos logros académicos,¹⁰ mientras resultados evaluativos y de investigación recientes muestran altos índices de repitencia y/o abandono en 1er y 2do año del Ciclo Básico de la escuela secundaria, como ya lo hemos señalado.

¹⁰ En el relevamiento estadístico citado para todo el país, la tasa de promoción efectiva –es decir, el porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio siguiente - para los años 2008-2009 para el 6to año de la escolaridad primaria ha sido del 95,77% y la de repitencia 3,05%.

En el caso estudiado, si bien no existe repitencia ni abandono, los testimonios de los profesores dan cuenta de una gran preocupación por las bajas calificaciones de los alumnos de 1er y 2do año y algunas dificultades para apropiarse de las reglas más duras que regulan el modelo de colección en la secundaria, que tiene una importante cantidad de asignaturas que deben ser acreditadas.

En nuestra hipótesis, el desfase que se observa entre los resultados académicos de la primaria y la secundaria obedecerían a múltiples factores, entre los que destacamos uno de orden regulativo y otro en el plano de las prácticas.

En el orden de las regulaciones, el S del nivel primario representa el 40 % de los contenidos aprendidos en una asignatura, proporción significativamente inferior de los saberes que luego se exigirán en la secundaria, que acredita con 6 puntos, es decir, se demanda dar cuenta del 60% - como mínimo- de los contenidos.

En el plano de las prácticas, la rigidez de las reglas de acreditación del primario contrasta fuertemente con los modos en que los maestros evalúan efectivamente, inscriptos en una tradición pedagógica (Goodson, 2000), que mira al niño en su integralidad y por ende se habilita una mayor flexibilización en los criterios de evaluación durante la escolaridad. En el caso de la secundaria se invierte la ecuación, la flexibilidad de las reglas de acreditación contrasta con la matriz de formación del profesor, que se inscribe en una tradición más académica y de código colección, desde la cual se evalúa el rendimiento del alumno (mirada de la disciplina) independientemente del recorrido global que haya podido alcanzar durante el año.

Mirar en profundidad las tradiciones emergentes en el pasaje entre niveles es una condición fundamental para la realización de políticas de igualdad que garanticen la continuidad de las trayectorias escolares y el cuidado de la subjetividad.

Etnografía y política

Para cerrar, nos permitimos compartir con Rockwell (2009: 38; 30) la reflexión sobre el “destino del conocimiento” a la que invita hace ya años y retoma en sus publicaciones más recientes, en sus palabras, sobre el vínculo entre etnografía y transformación educativa.

En un marco de dudas sobre los avatares de las reconstrucciones analíticas, las escrituras etnográficas y las nuevas formas de socialización del conocimiento producido, conviene en posicionarse políticamente, sosteniendo:

“(…) que la investigación etnográfica es relevante para la educación en la medida que se adopte una perspectiva antropológica que recupere la dimensión histórica. Su relevancia se da justamente en el dominio de la conciencia, en la transformación de las concepciones que filtran la experiencia y orientan las prácticas de quienes trabajamos en este campo (...) Producir conocimientos nos compromete a realizar su valor dentro de los procesos políticos y sociales en los cuales participamos” (2009: 38-39).

En escenarios de desarrollo sostenido de políticas inclusivas, sostenemos esa visión y abogamos con este trabajo a contribuir a la elaboración de propuestas político-pedagógicas que no produzcan exclusiones y

reproduzcan desigualdades injustas producidas dentro de y desde los dispositivos y prácticas de evaluación y regulación del conocimiento escolar.

Bibliografía

Alterman, Nora (2009). “La gestión de un cambio disciplinario en una escuela de nivel medio: problemas y desafíos”. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. México.

Alterman, Nora (1999). “La disciplina escolar en las escuelas secundarias”. En *Revista Páginas, Esc. Ciencias de la Educación*, Año 1, N° 1. Córdoba: Narvaja Editores.

Alterman, Nora y Coria, Adela (2012). “La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu”. En Dr. Alfredo Furlán (coordinación) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. pp. 257 a 276. Madrid: Siglo XXI. ISBN: 978-607-03-0436-1.

Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

------(1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Morata.

Camilloni, Alicia y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Coria, Adela (2009). “Investigación, políticas curriculares y de enseñanza”. *Revista Cuadernos de Educación*, Año VII, N° 7, Córdoba: CIFYH, UNC.

Coria, Adela (2013). “Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular de la enseñanza en Argentina (2004-2007)”. En Miranda y Paciulli Bryan, *Formación de profesores, curriculum, sujetos y prácticas educativas en*

Argentina y Brasil. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.
En Prensa.

Coria, Adela, Alterman, Nora y Sosa, Marcela (2007). “La Escuela Media en Argentina. Entre regulaciones y prácticas en iniciativas y proyectos escolares. Un Análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XII, N° 32. México.

Furlán Alfredo (Coord.) (2012). *Reflexiones sobre la Violencia en las escuelas*. Siglo XXI. México. Argentina.

Furlán, Alfredo (et al) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Univ. Guadalajara. Univ. Cs de la Salud. SEJ; Dpto. de Psicología Básica. México.

Furlán, Alfredo (2000): *La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar*, en Gvirtz, Silvina (comp.) “Textos para repensar el día a día escolar”. Ed. Santillana. Bs.As.

Furlán, Alfredo y Alterman, Nora (2000), “La indisciplina en la escuela”. En *Revista Alternativa*. Serie espacio pedagógico. UNSL. San Luis. Argentina.

Goldenhersch, Hebe, Coria, Adela, Saino, Martín; Moughty, T.; Chiavassa, N. (2006). “Deserción estudiantil en la universidad. Estudio de un caso: la Facultad de Ciencias Económicas. Córdoba: Asociación Cooperadora de la FCE”.

Goodson, Ivor (2000). *Cambios en el curriculum*. Madrid: Octaedro.

Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, Philippe (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

- (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rossano, A. (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi, Flavaia (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Saint Martin, M. (2012). “¿Meritocracia o cooptación? La formación de las élites en Francia”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 5. Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/saintmartin_meritocracia.html
- Tiramonti, Guillermina (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-HomoSapiens.
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Silvia, y otros (2008). *La Educación de las Elites*. Buenos Aires: Paidós.

2

Construcciones de sentido sobre la evaluación. Un análisis de los documentos oficiales

Introducción

En los últimos años, y en el marco de las políticas nacionales en educación tendientes a reformar el sistema educativo argentino, la escuela secundaria ha sido un tema central en la agenda educativa, incluyendo cuestiones referidas tanto a aspectos curriculares como a modalidades de enseñanza y evaluación. De ello dan cuenta las modificaciones orientadas a dicho nivel, algunas plenamente concretadas y otras aún en proceso de implementación. Tales cambios tienen repercusiones en nuestra provincia y particularmente las vinculadas con las propuestas de evaluación que se encuadran en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación de la Nación n° 84/09 y 93/09, y 134/11.

En las siguientes páginas presentamos el análisis de algunos documentos oficiales elaborados en nuestra jurisdicción entre el 2009 y el 2013, resaltando algunas “*apuestas discursivas*” en relación con las prácticas evaluativas para promover la inclusión y la calidad de la educación en dicho nivel.

Tales documentos, portadores del discurso político pedagógico oficial, son abordados como producciones que intentan regular el comportamiento social. Producciones discursivas complejas, construidas desde la intertextualidad con otros discursos políticos, pedagógicos, sociales y académicos de diverso origen que buscan promover ciertos efectos en las disposiciones y conciencias de los agentes escolares (docentes, directivos). Desde esta perspectiva, que retoma aportes de Bernstein (1994) y Foucault (1997), y de la investigación cualitativa analizamos el contenido de estos

documentos buscando reconocer los ejes centrales de los discursos que exponen.

En línea con estas premisas consideramos que las prácticas de evaluación que acontecen en las escuelas se vinculan con tradiciones de formación docente, lo aceptado y acordado en cada institución y con las opciones que cada profesor asume en las situaciones de enseñanza. Nos interesó indagar la retórica oficial porque en nuestra perspectiva el discurso dialoga con esas prácticas escolares. Desde la indiferencia, aceptación o contradicción, los docentes toman decisiones en relación con la evaluación que resignifican en cada contexto las orientaciones y prescripciones oficiales, incidiendo de manera particular en la trayectoria escolar de los estudiantes.

Voces especializadas sobre la evaluación

Partimos de considerar que los enunciados referidos a la evaluación forman parte de un dispositivo que incluye elementos discursivos y no discursivos, lo dicho y lo no dicho, con efectos de poder sobre los sujetos (Foucault, M.; 1997). A su vez, desde la perspectiva que suscribimos, la evaluación adquiere gran relevancia en los procesos educativos escolarizados, en tanto posee un carácter disciplinador y regulador poniendo de manifiesto lo que se considera “valioso” para ser aprendido por los estudiantes.

Recuperamos además otros discursos sobre el tema, que en los últimos años orientan la mirada respecto de la evaluación tanto a nivel académico como de las prácticas escolares. Hemos encontrado la recontextualización en documentos ministeriales que señalan qué evaluar de modo legítimo y cómo hacerlo para dotar esa evaluación de validez.

En la didáctica y otras disciplinas del campo de la educación, la evaluación como categoría y problemática constituye un objeto de reflexión o

prescripción permanente. Es posible reconocer en la literatura especializada actual la discusión de enfoques que ponen el acento en la necesidad de situar la evaluación en el marco de una relación educativa que reconoce la heterogeneidad presente en el aula: evaluación como herramienta de conocimiento (Celman, 1998); evaluación como campo de controversias (Litwin, 1998); validez, confiabilidad y practicidad de los programas de evaluación (Camilloni, 1998); evaluación alternativa (Anijovich, 2007); evaluación formativa (Perrenoud, 2008); retroalimentación en la evaluación (Anijovich, 2010); evaluación mediadora (Hoffman, 2010); la buena evaluación de los aprendizajes (Camilloni, 2010); las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes (Litwin, 2008); evaluación por competencias (Cappelletti, 2010); evaluación auténtica (Anijovich, 2011).¹¹

En otros términos, se destaca una concepción de la evaluación que pueda andamiar las posibilidades de comprensión de los estudiantes y contemplar los diferentes ritmos de aprendizaje. En tales enfoques encontramos tradicionales y novedosos conceptos que en algunos casos adjetivan la evaluación y potencialmente podrían orientar el discurso regulativo oficial y las prácticas escolares.

Más allá de sus particularidades, todos retoman categorías que refieren a los múltiples procesos presentes en las escenas educativas y que por su complejidad exigen una mirada sensible a las individualidades (Hoffman, 2010) y a los ritmos personales de aprendizaje para intervenir de manera efectiva y oportuna. Esto es, dar cuenta con la evaluación del carácter procesual, constructivo, individual y social del aprendizaje. En consonancia, la evaluación podrá ayudar a la construcción y reconstrucción del conocimiento, promoviendo la toma de decisiones del educador para

¹¹ Una reseña de varios de estos enfoques y de las principales cuestiones que hoy se tematizan en el campo de la evaluación puede consultarse en la compilación de R. Anijovich (2010) *La evaluación significativa*. Paidós. Bs. As.

intervenir en el enriquecimiento de la enseñanza y de los estudiantes para asumir responsabilidades e involucrarse en los aprendizajes que realiza.

En trabajos basados en enfoques constructivistas (Coll, 1999) se destaca también la posibilidad de favorecer los procesos de aprendizaje desde la resignificación de las prácticas de evaluación y con ello incidir en las trayectorias escolares de los sujetos, cuestión que involucra la mejora en las condiciones de aprendizaje, la promoción de oportunidades para habilitar a los sujetos a pensar en el marco de situaciones y favorecer la reflexión sobre las acciones que se llevan a cabo.

En el mismo sentido, el movimiento de la evaluación auténtica (Davini, 2009; Anijovich, 2011) alienta la revisión de las prácticas evaluativas como parte del proceso de enseñanza, incluyendo otras herramientas e instrumentos con la intención de que dichas instancias reflejen las situaciones de la vida real, desafíen a los alumnos y los alienten a poner en juego otros procesos mentales y capacidades, así como sus expresiones personales. De este modo, la evaluación auténtica define sus lineamientos considerando que es necesario evaluar los aprendizajes en contextos escolares, sociales y personales determinados para que no pierdan legitimidad.

Las intervenciones docentes así cobran un nuevo significado. El docente, como adulto mediador brindará ayudas cognitivas a quien aprende promoviendo la interacción con el objeto de conocimiento y el paso de la heteronomía a la autonomía (Cazden, 1991; Onrubia, 1999). Tales ayudas, variadas y relevantes, son préstamos cognitivos diseñados por el adulto a fin de atender a la diversidad de los estudiantes para acompañarlos de modo singular según los diferentes estilos y tiempos de aprendizaje y concretando formas de intervención didáctica que incluyan desafíos pertinentes. La evaluación mediadora (Hoffman, 2010) por su parte, enfatiza la importancia

de que el docente atienda y acompañe los procesos individuales del aprendizaje y el vínculo educativo, valorándolos en un contexto de diversidad.

Otros abordajes sobre el tema que conciben la evaluación como práctica social (Teobaldo, Bertoni y Poggi, 1995; Sanjurjo y Vera, 2003) advierten sus connotaciones sociales, políticas y subjetivas, en tanto implica comunicar un juicio de valor sobre quién es evaluado y sobre el objeto de evaluación (resultados de aprendizaje, una oferta educativa, un sistema educativo). Estos juicios se comunican cuantitativa y cualitativamente produciendo una visión acerca del objeto en cuestión que desencadenan procesos, comportamientos, modos de decir consecuentes con tal enunciación.

Las evaluaciones escolares se expanden al espacio social y laboral, y las certificaciones logradas por los estudiantes tienen un valor en el mercado y un valor social que se resignifica subjetivamente incidiendo en la autopercepción del sujeto. De allí la importancia de atender a los efectos subjetivos de la evaluación, en tanto los resultados logrados son traducidos por maestros, padres y los propios alumnos en representaciones acerca de sí mismos.

La relación definida entre rendimiento académico y rasgos de personalidad en el sujeto contribuye a consolidar la demanda de ciertos atributos para lograr los aprendizajes en la escuela. Más aún, fortalece la relación entre las expectativas de los docentes y las profecías autocumplidas: “buenos” y “malos” alumnos desde las representaciones de los docentes generan buenos

y malos rendimientos (Litwin, 1998: 15; Solé, 1999) a través de proporcionar a los estudiantes ayudas diferenciadas según dicha representación.¹²

Según I. Solé, “el autoconcepto se aprende, o si se quiere, se forja en el curso de las experiencias de la vida; las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen con otros significativos” (1999: 34). Esto lleva a explicar que en muchos casos los alumnos construyen representaciones sobre sí mismo, como “mal alumno”, “incapaz de aprender ciertos contenidos” o “hábil”, a partir de las devoluciones que sus propios docentes les realizan y de los resultados obtenidos en las evaluaciones, existiendo una influencia mutua, o relación circular entre el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento de los alumnos en determinados espacios escolares. El autoconcepto funcionaría como esquema cognitivo y sería causa y efecto del rendimiento escolar.

En función de estas relaciones se propondría la necesidad de redefinir el concepto de sujeto evaluado y la mirada que sobre él se construye. Así, el estudiante visto como sujeto de conocimiento educable (Terigi, 2009) y que puede establecer diferentes relaciones con el conocimiento (Charlot, 2007) no sería juzgado en relación con el logro de estándares definidos externamente, sino atendiendo a las oportunidades de aprendizaje (Baquero y Terigi, 1996) por las que puede transitar. De este modo se constituye en objeto de reflexión las intervenciones de los adultos sobre los entornos de aprendizaje para favorecer procesos de construcción de conocimientos.

En síntesis, los autores citados enfatizan la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para habilitar cambios en las formas de evaluación y en el lugar que ésta tiene en relación con los procesos mencionados. En este sentido, entendemos que, si bien debe haber una

¹² Sobre esta incidencia de las expectativas de las docentes en los resultados de la evaluación y de los aprendizajes de los alumnos, ya daban cuenta los estudios de Robert Rosenthal en 1992 (citado por Solé, 1999).

necesaria articulación entre evaluación y enseñanza, ambos procesos desde su particularidad exigen decisiones y reflexiones de orden didáctico que son específicas. Cabe no obstante la pregunta, si desde esta perspectiva que piensa la evaluación como procesual y constante se pueden opacar otras decisiones que son relativas a la enseñanza y a la promoción de aprendizajes.

Al respecto, Litwin (1998) sostiene que la evaluación constante puede desvirtuar el sentido de los procesos de aprendizaje y de conocimiento si éstos están sometidos a evaluación en forma sostenida. De tal manera se puede incurrir en una situación contradictoria cuando pretendiendo evaluar de manera procesual, se tergiversa el sentido de una mirada sobre el proceso para acompañarlo y la evaluación termina siendo utilizada para controlar. La misma autora, en una publicación posterior (Litwin, 2008), alude al carácter invasor del interrogante pedagógico que implica exponer al estudiante a una situación humillante y someterlo a una interrogación en el marco de una relación desigual donde la evaluación que acompaña procesos comprensivos no tiene lugar.

Entendemos como necesaria la articulación de principios didácticos entre los procesos de enseñanza y evaluación ya que por el contrario, cuando la enseñanza y la evaluación se oponen, en sus sentidos y propósitos, el dispositivo pedagógico se desagrega en dos segmentos separados (Camilloni, 2010). Esta situación genera en los estudiantes respuestas mecánicas porque están ordenados básicamente por lo que se evalúa, desatendiendo acciones y aprendizajes que se producen durante el proceso.

Evaluación, calidad, inclusión en las apuestas discursivas oficiales

Con el propósito central de estudiar el discurso oficial sobre evaluación, consideramos importante analizar la voz del discurso especializado - construido en el campo pedagógico y didáctico- y las formas en que es

recontextualizado en el discurso oficial así como las prácticas que éste habilita en los contextos escolares.¹³

A su vez, igualmente importante es considerar las implicancias sociales, teniendo en cuenta que la evaluación en la escuela se ha asociado en las últimas décadas a la cuestión de la calidad. Particularmente, diversos organismos internacionales -UNESCO, Banco Mundial, CEPAL, OEI- desde la década de los '90 han señalado como prioridades de los sistemas educativos la cuestión de la calidad, vinculada con la expansión del acceso “sobre la base de la equidad, pertinencia y eficiencia” (Bello, 1999). Si bien trascurrieron casi dos décadas de aquellas enunciaciones, los discursos sobre la calidad no han logrado aún despegarse de las preocupaciones instaladas entonces y sigue siendo la evaluación el espacio y lente para valorar la calidad educativa.

Planteos más recientes (AAVV, 2007; Gentili, 2014) reconocen la pluralidad de sentidos asignados a la calidad en diversos discursos políticos y teóricos y advierten acerca de las limitaciones de aquellas miradas que la asociaron a la medición de ciertos aspectos, sobre todo, de los resultados de los procesos educativos. Por el contrario, señalan la necesidad de abrir esos sentidos e incluir otras cuestiones para valorarla, tales como la pertinencia de los contenidos que la escuela enseña en relación con la pluralidad cultural; la incorporación de todos los sectores a la escuela, las decisiones de política y gestión escolar, entre otros. Pero sobre todo, lo que se encuentra en el trasfondo de esta conceptualización es la definición de la educación como un derecho y un bien público frente a las concepciones que sostenían que ésta era un servicio y como tal evaluado desde parámetros mercantilistas.

¹³ Otros trabajos desarrollados en esta publicación abordan estudios específicos de las prácticas de evaluación en los niveles primario y secundario.

Gentili (2014) expresa:

“La calidad es un atributo del derecho a la educación. Refiere a la eficacia que tiene el derecho a la educación de tornarse una realidad efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas, revelando las condiciones de igualdad de un sistema educativo. La calidad tiene que ver también con la pertinencia del conocimiento. (...) La calidad de la educación se relaciona con la definición de un conjunto de saberes socialmente relevantes que una comunidad establece como aquellos que el sistema escolar debe transmitir y producir” (p. 2).

Asimismo, en nombre de la calidad debe garantizarse tanto el acceso a la educación como la permanencia. Pero no tan solo eso, también es necesario asegurar y crear condiciones para la realización de aprendizajes relevantes y pertinentes en los estudiantes (Terigi, 2010). Aquí entra en discusión la supuesta utilidad de las evaluaciones internacionales que con sus estándares miden los aprendizajes de los estudiantes de diferentes lugares y comunidades, cuando la apuesta debería ser la relevancia y pertinencia de lo aprendido en sintonía con las necesidades de la comunidad a la que pertenece el estudiante. Por el contrario, la evaluación educativa según lo sostienen determinadas agencias internacionales, entre ellas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), tiene como pivote el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) cuyo eje discursivo es la medición del éxito escolar sin atención a las singularidades de cada contexto cultural.¹⁴

¹⁴ Expresión recuperada del sitio web en español:
<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaenespañol.htm>

Las pruebas PISA se asientan en un discurso donde la clave es el éxito escolar de los sistemas educativos. Las pruebas predeterminadas, los estándares, los estudios comparativos, la efectividad, el monitoreo y el diseño de políticas de los gobiernos en función de resultados conforman la jerga técnica y construyen una mirada sobre la evaluación como instrumento para medir, comparar y definir políticas de distribución de recursos.

En estas pruebas aplicadas a jóvenes de 15 años se evalúa con el fin de determinar si cuentan con los conocimientos necesarios para la sociedad actual. Dichos conocimientos son establecidos según ciertos intereses que ocultan las diferencias culturales y sociales de distintos países y regiones. Además, instalan una forma de comprender la evaluación, basándose exclusivamente en resultados que pueden ser traducidos cuantitativamente.

“PISA es la expresión más compleja de esta gran arquitectura de medición de la calidad de la educación, hay sistemas más simples, pero también estructurados bajo la premisa de que la calidad se puede medir gracias al uso de indicadores derivados de los aprendizajes de los alumnos en algún momento de su historia escolar. De allí emanan una serie de conclusiones, de gran poder normativo, que indican el camino que los sistemas educativos deben seguir para mejorar su calidad. Se elaboran rankings e informes basados en estas presunciones. Este debate ha empobrecido y despolitizado el problema de la calidad de la educación” (Gentili, 2014, p. 2).

La evaluación basada exclusivamente en estándares cuantitativos reduce la discusión de políticas educativas a los resultados obtenidos. La complejidad que supone el tratamiento de las definiciones políticas en educación requieren de un enfoque cuyo abordaje de los procesos educativos no desconozca la variabilidad de las realidades locales y, específicamente, puedan retornar la mirada de los docentes, quienes construyen

cotidianamente saberes en las escuelas acerca de los modos de enseñar y evaluar más oportunos para crear situaciones didácticas donde aprender sea posible.

Si nos preguntamos por las formas en que podemos construir mejores condiciones de acceso a los saberes e igualdad en educación, los resultados estandarizados no deberían constituir el recurso o fuente desde donde evaluar y tomar decisiones en educación. Las políticas educativas, entre ellas, las que suponen decisiones relativas a la evaluación, no pueden desconocer la multi-referencialidad necesaria para evaluar los aprendizajes contemplando las variables de los contextos en los que éstos se producen y, simultáneamente, proveer a los docentes de un conocimiento para valorar las mismas estrategias de evaluación que utilizan.

En palabras de Litwin (2008), es recomendable trabajar sobre la idea de que no todo puede ser evaluado, ni objetivable o definido numéricamente. Esto no vuelve más fiables las prácticas de evaluación; es necesario recuperar una mirada más exhaustiva sobre los procesos en marcha y sobre las oportunidades que la evaluación crea para promover aprendizajes. La consulta a otros, el diálogo y el consenso en las escuelas acerca de las prácticas evaluativas recupera una dimensión que es ineludible: el saber que los docentes elaboran sobre la evaluación, no por la frecuencia con la que realizan esta tarea sino por la reflexividad sostenida y requerida en esta práctica.

Asimismo, la cuestión de preguntarse por la validez de la evaluación, por su alcance y significatividad (Camilloni, 2010) implica juzgar si la evaluación es coherente con la enseñanza y con la selección del curriculum que se ha realizado. Para pensar en una relación entre enseñanza, curriculum y evaluación según el propósito de alcanzar mejores condiciones de acceso a los saberes, se hace imprescindible encontrar definiciones de orden político

que acompañen a los docentes en la tarea de tomar decisiones curriculares y didácticas.

Gran parte de la producción teórica y las investigaciones en el tema apuntan a realizar un relevamiento de casos y situaciones escolares que permiten comprender más ampliamente, y teniendo en cuenta otras variables¹⁵ las problemáticas y dificultades que tienen los docentes en las escuelas con los estudiantes. En nuestro estudio¹⁶, estas se ponen en evidencia y se vinculan fundamentalmente con la fragmentación y discontinuidad de la experiencia escolar que viven los estudiantes, lo cual se traduce en trayectorias interrumpidas con la prevalencia de concepciones liberales sobre las posibilidades de inclusión y éxito escolar y con la construcción de estrategias de enseñanza y evaluación más preocupadas por la contención de los alumnos dentro de la escuela que por la promoción de aprendizajes valiosos.

Así, la evaluación se encuentra inserta en un proceso de escolarización que supone un recorrido, no lineal ni absolutamente previsto, sino singular y contextualizado. Cada estudiante, en el marco de las condiciones y contextos en los que desarrolla su experiencia educativa construye una trayectoria escolar, que implica cierto modo de estar en la escuela y transitarla, mostrando diferencias entre trayectorias teóricas previstas por el sistema y trayectorias reales construidas por los sujetos en sus experiencias escolares (Terigi, 2010).

Siguiendo a esta autora, cabe destacar que en las trayectorias reales frecuentemente se encuentra ausentismo, interrupciones, dilaciones y relaciones de baja intensidad¹⁷, lo cual entra en tensión con una manera de

¹⁵ Tales variables suelen ser pasadas por alto desde las definiciones de las políticas educativas.

¹⁶ Ver en Alterman, Nora y Coria Adela (Coord.): “Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela”. Editorial Brujas. Córdoba, 2014

¹⁷ Terigi retoma esta categoría de G. Kessler (2010), para hacer alusión a aquellas situaciones en las cuales los estudiantes a veces van y a veces no van a la escuela, a veces hacen la tarea y a

pensar el aprendizaje, la escuela y su participación en lo que ella ofrece. Frente a esta discrepancia, los docentes construyen diferentes saberes y modos de intervención, flexibilizando los dispositivos y criterios de evaluación en algunos casos, pero sobre todo, traduciendo esta discrepancia en situaciones de exclusión o fracaso escolar (evidenciadas en índices de repitencia, sobreedad y/o abandono).

En palabras de Terigi:

“A lo largo de las trayectorias reales de los sujetos por el nivel medio, se produce un proceso de selección de la población estudiantil que va dejando afuera del sistema a importantes contingentes de adolescentes y jóvenes. Una parte cada vez menor de esta exclusión se vincula con la oferta insuficiente. Pero otra parte, tanto más importante, se vincula con la experiencia de fracaso. [...] La permanencia de los adolescentes y jóvenes en el nivel secundario parece realizarse a costa de la sobreedad, que sigue aumentando, mientras que las tasas de egreso, que habían experimentado cierta mejora, se muestran ahora en retroceso. El abandono no parece ser de una vez y para siempre, sino que es posible hipotetizar abandonos temporarios y reingresos fallidos que explicarían el incremento de la sobreedad en un contexto de atenuación de la repitencia sin mejoras en las tasas de egreso” (Terigi, 2007: 13).

Desde esta perspectiva, la inclusión escolar debe ser asumida como un problema de las políticas educativas, generando nuevas y mejores condiciones de escolarización y de enseñanza que permitan enfrentar las problemáticas del ausentismo, de las formas de escolaridad de baja

veces no; dando cuenta de una experiencia escolar que no es continua ni intensiva, según lo esperado desde el sistema.

intensidad (Kessler, 2010), la sobre-edad y los bajos logros de aprendizaje y las transiciones escolares, en pos de garantizar el ejercicio del derecho a la educación y no solo el acceso al sistema (Terigi, 2007).

Consideramos que es pertinente revisar las apuestas discursivas sobre la evaluación en la escuela secundaria en relación con la posibilidad de dialogar con las prácticas que los docentes ensayan en las escuelas. En ocasiones, ciertas prácticas basadas en los principios de justicia curricular (Connell, 2006) e invenciones didácticas coherentes con la plena inclusión educativa (Terigi, 2009), carecen de sostén y continuidad.

Esto ocurre con más frecuencia si desde la instancia política no hay producción de sentidos en el marco de una conversación plural sobre la evaluación que contemple como criterio, la garantía del acceso a los aprendizajes relevantes. En esta dirección, la construcción de una escuela secundaria de calidad e inclusiva no puede realizarse sin una discusión abierta y sensible a las problemáticas de los docentes en relación a las prácticas de evaluación.

La evaluación en la escuela secundaria en documentos ministeriales

Haciendo eco de estas preocupaciones académicas y políticas, la escuela secundaria en Córdoba también ha sido objeto de revisiones y, particularmente, cuestiones referidas al curriculum, la enseñanza y la evaluación han ocupado un espacio relevante en las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación de la Provincia y los discursos que las acompañaron. Específicamente, en gran parte de los documentos elaborados desde los organismos oficiales es posible encontrar reiteradas referencias al

tema y lineamientos que orientan la construcción de nuevos dispositivos y estrategias de evaluación de los estudiantes.

Para lograr los objetivos del estudio hemos centrado la mirada en los documentos que elaboró la provincia entre los años 2008 y 2011 referidos explícitamente a la evaluación. Los documentos consultados fueron¹⁸:

- Orientaciones sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad. (2008).
- La Línea de Base como herramienta en los procesos de autoevaluación (2009).
- Línea de Base: Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes (2009).
- La educación secundaria. Documento Base (2009).
- Res. 0005 DGEM, DGET y FP (2010).
- Diseño curricular de la Educación Secundaria (2011-2015).
- Implementación de las orientaciones de la educación secundaria en Córdoba. Sugerencias para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes (2011).
- La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria (2011).

Estos documentos han sido abordados desde la preocupación por reconocer estructuras de sentido, entendidas como “nudos en el texto” que semánticamente condicionan las prácticas en los diferentes niveles educativos. Buscamos comprender cómo discursivamente se pueden habilitar ciertas prácticas relativas a la evaluación que a su vez afectan la trayectoria escolar de los sujetos. Considerando la diversidad de opciones en el nivel institucional, es fundamental reconocer la mirada sobre los sujetos

¹⁸ En este capítulo nos detendremos en algunos de ellos, o en fragmentos de los mismos por razones de extensión.

destinatarios de la evaluación; los modos en que se construyen indicadores; los parámetros consensuados y las lecturas en torno a “resultados”. A las concepciones políticas sobre las que se asientan las recomendaciones, orientaciones y elaboración de instrumentos destinados a la recuperación de datos y su lectura en las escuelas, las hemos reconstruido interpretándolas en diálogo con las referencias y categorías de las que disponemos en el campo de la teoría didáctica.

Algunos de los interrogantes que guiaron la indagación inicial fueron: ¿Cuáles son las construcciones de sentido más frecuentes y explícitas en los documentos?, ¿Cómo se relacionan estas estructuras de sentido con las apuestas y lineamientos políticos de los últimos años?, ¿Cuáles son los vínculos con las políticas para garantizar la permanencia de los sujetos en la escuela?, ¿Qué aprendizajes se validan? ¿Son consistentes con las propuestas educativas?, ¿Cuál es el lugar de los estudiantes y docentes en los procesos evaluativos?, ¿Cuáles son las relaciones entre evaluación, procesos institucionales y formato escolar?

En el análisis de los documentos mencionados hemos reconocido un discurso que intenta reconceptualizar sentidos y modalidades de evaluación en la escuela secundaria en relación con las finalidades, características y destinatarios de este nivel educativo a partir de la Ley de Educación Nacional (26206/06).

Se observan dos núcleos con relación a cambios y propuestas. Por un lado, consideraciones acerca de las intervenciones docentes y las condiciones en que se lleva a cabo el trabajo de enseñar. Por otro lado, cuestiones referidas

al régimen académico y a las estrategias y modalidades de evaluación de los estudiantes.¹⁹

Evaluación: un tema de docentes e instituciones

Relacionamos dos documentos: “La línea de Base: Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes” (2009) (La Línea de Base) y “La educación secundaria en Córdoba - Documento base” (La ES).

En el documento “La línea de Base” se realiza una propuesta clave: mirar la enseñanza y se apunta, centralmente, a la autoevaluación para “*Ver y preguntarse*”.²⁰ Esto supone centrar la evaluación en las intervenciones docentes y en las situaciones didácticas que construyen para crear posibilidades de aprendizaje.

Ciertas categorías -autoridad pedagógica, responsabilidad, confianza, enseñanza, intervenciones docentes, transmisión de la cultura - se entraman en lo discursivo para consolidar esta necesidad de mirar lo que hacen los docentes para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes.

A partir de esta focalización en las prácticas de enseñanza, en el documento se presentan dos dimensiones de análisis propuestas para la autoevaluación en las escuelas: una vinculada a los proyectos que se promueven en la

¹⁹ Atendiendo a la extensión de este capítulo y a la totalidad de documentos analizados durante el proceso de investigación, hemos tomado la decisión de seleccionar algunos de los documentos y variar los modos en el estilo de presentación de los mismos. En el caso, de “La línea de base. Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes” (2009) hemos realizado una descripción un tanto más exhaustiva porque entendemos necesario ofrecer al lector información detallada respecto de -al menos- alguno de los documentos. Permitiéndonos, en otros casos, hacer un análisis más general.

²⁰ “Ver y preguntarse” es una de las consignas propuestas en el documento que apunta a desarrollar procesos de autoevaluación para que a través de ellos, directivos y docentes puedan desnaturalizar sus prácticas cotidianas.

institución y otra relativa a algunos aspectos del trabajo docente.²¹

Las claves para acompañar a las instituciones son ofrecidas desde una perspectiva que piensa a la escuela como institución social encargada de la transmisión cultural y autorizada para esta tarea, disponiendo de los medios necesarios para mostrar y presentar a los alumnos el mundo de la cultura y de este modo, promover su apropiación para que los jóvenes hagan uso de lo que se les transmite y puedan transformarlo.

En el documento se presenta la enseñanza, desde una perspectiva política y social. En este sentido, se entiende a las intervenciones docentes como el accionar para mediar y favorecer aprendizajes y así condicionar la trayectoria escolar de los alumnos. El encargo de la transmisión de la cultura se realiza a los maestros como acto de responsabilidad pública de parte de las generaciones adultas y derecho social que adquieren niños y jóvenes pudiendo aprender cada uno a su tiempo. Todo lo que sucede en el entramado de relaciones entre los sujetos de las escenas escolares es el puntapié para hacer funcionar las dimensiones desde las cuales mirar la enseñanza.

²¹Para el relevamiento de datos, en la primera dimensión se presenta una enumeración de indicadores para consignar la existencia, participación y desarrollo de proyectos. A manera de ejemplo, si éstos están insertos en programas nacionales o provinciales y si hay criterios definidos en la institución. Para la segunda dimensión, se ofrece una tabla de doble entrada para consignar datos relativos al trabajo docente, tales como la carga horaria en la institución, ausentismo o la formación en servicio. A su vez, se proporcionan claves expresadas como interrogantes para analizar estas dimensiones vinculadas a los proyectos de la institución y al trabajo docente. Entre las claves aportadas, por ejemplo, se pregunta si las metas establecidas en relación a los programas nacionales o provinciales son alcanzadas, a la vez que aparecen otros interrogantes vinculados a la cultura que se transmite y a las capacidades que se desarrollan a través de las propuestas de enseñanza.

Además, entre las preguntas que funcionan como claves de análisis, están las relativas al tiempo de enseñanza, en función de cuánto de lo programado se lleva a cabo efectivamente. Así también, se sugiere la pregunta por los criterios utilizados en las evaluaciones de los estudiantes y si éstos son consensuados o compartidos. En cuanto a datos sobre trayectorias escolares, hay interrogantes sobre los efectos que produce la participación en los programas y proyectos en los resultados educativos y sobre la relación entre el rendimiento escolar y el ausentismo de los docentes. Como se puede apreciar, el conjunto de interrogantes abarca procesos de diferente orden que acontecen en diferentes escalas y atraviesan la dimensión de la enseñanza -institucional y áulica- destinadas a mirar la intervención didáctica y las trayectorias estudiantiles.

La acepción de la enseñanza que se sostiene queda ligada al vínculo docente y alumnos con el contenido, en el marco de una relación en la que la autoridad y la responsabilidad de parte de los adultos y la confianza en el otro hacen posible la realización de aprendizajes.

Interpretamos que en este documento ocupa un lugar secundario los denominados “rasgos duros” del dispositivo escolar (Baquero y Terigi, 1996) ¿Cómo se vincula esta mirada acerca de la unidad de análisis del aprendizaje con las prácticas evaluativas? En los términos y acepciones que se presentan en el documento, la evaluación aparece ligada a la posibilidad de interrumpir las explicaciones que cotidianamente se inventan en las instituciones y que pueden terminar naturalizando tales situaciones. “*Ver y preguntarse*” es el lema en el que se sostiene la invitación que plantea el Ministerio como propuesta de autoevaluación.

La autoevaluación es definida como la herramienta que permite volver a mirar la enseñanza, las propuestas de transmisión que se juegan en las escuelas, los modos de relación entre los sujetos, las formas elegidas para facilitar la apropiación de los saberes y la adquisición de capacidades.

Cabe en este punto reflexionar si la propuesta presentada en el documento “La Línea de base” contempla los núcleos duros del dispositivo escolar. Así, surge la pregunta sobre la responsabilidad del Estado en el acompañamiento a las instituciones y a los directivos para “*Ver y preguntarse*” como estrategias para salir de lo natural y cotidiano e interrumpir procesos no deseados.

En la conclusión se expone el sentido de la autoevaluación que, entre otras cuestiones, es una invitación ministerial a pensarse de otro modo, a repensar las prácticas de enseñanza y a comprender lo que acontece en la escuela sabiendo que tal lectura está mediada por las concepciones de enseñanza,

educación y aprendizaje que se tienen. El acto de educar tiene valor y significación para quienes integran la escuela, para cada uno de los sujetos que la transitan según su función en la institución escolar.

Sin duda, estas concepciones se construyen en una escuela con cierta organización escolar y en el marco de determinadas condiciones de gradualidad, enseñanza simultánea y obligatoriedad, entre otros determinantes de las decisiones que los docentes pueden tomar. “*Ver y preguntarse*” como consigna requeriría entonces la modificación de ciertos modos de organización escolar tanto como proveer de conocimiento necesario a los docentes.

El marco de referencia señalado en el documento “La línea de Base” puede ser deseable para mirar el lugar de la escuela, de los adultos que se encargan de la transmisión. Asimismo, el documento ofrece una propuesta para imaginar intervenciones más adecuadas a los distintos ritmos y estilos de quienes aprenden. Discursivamente eso implica un avance para construir mejores condiciones y oportunidades para aprender. Aun así, persiste el interrogante necesariamente político y ético ligado a si se proveen ayudas suficientes a los docentes para “*Ver y preguntarse*” en el marco de un dispositivo escolar que funciona (o debería funcionar) para promover prácticas más justas.

Avanzando en la relación entre este documento y “La ES”, recuperamos los siguientes fragmentos:

“En el marco de los permanentes cambios sociales y culturales que vienen poniendo en cuestión la finalidad de la Educación Secundaria, la masificación originada en la obligatoriedad del nivel constituye un verdadero desafío a su carácter selectivo tradicional. En ese sentido, procesos de desigualdad social provocan la interrupción de las

trayectorias escolares y constituyen problemas estructurales aún no resueltos y que deben ser enfrentados. (...) las propuestas educativas para los adolescentes y jóvenes deben garantizar:

-El derecho a la educación a través del **acceso efectivo** de todos los destinatarios, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género y lugar de residencia.

-La inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas, a través de la implementación de medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar satisfactoriamente de la escuela, en condiciones de igualdad de oportunidades.

-Una formación relevante para todos, promoviendo la unidad pedagógica y contemplando la diversidad organizacional de las ofertas educativas”.²²

En función de lo propuesto en el documento “La ES” consideramos que las definiciones de “La línea de Base” no presentan instrumentos cualitativos para un relevamiento de datos respecto de las trayectorias de los estudiantes, y que tales instrumentos quedan subsumidos bajo las categorías de repitentes, promovidos, entre otros, que aluden a indicadores cuantitativos. Del mismo modo, en el documento “La Línea de Base” se recurre a los datos de ausentismo para valorar las condiciones de trabajo de los docentes.

Entendemos que la sinergia de la institución (Furlán, 1996) podría ser un indicio para leer y valorar tal dimensión. Esto exigiría una mirada más atenta y exhaustiva ya que implicaría evaluar la capacidad de la escuela para colectivizar las prácticas y generar compromiso entre sus maestros, traducido en indicadores, para así poner en evidencia la necesidad de transformar y

²² Ver La educación secundaria en Córdoba - Documento base. Las negritas son nuestras.

mejorar las condiciones de trabajo de los docentes.

En el siguiente apartado nos detenemos en el análisis de otros documentos que dan orientaciones y prescriben los que denominan nuevos modos de pensar y hacer respecto de la evaluación en la escuela.

Evaluación de los aprendizajes

Las definiciones ofrecidas por los documentos oficiales en relación con la evaluación no sólo expresan desde el plano discursivo la necesidad de reconstruir las prácticas y concretar otros modos de hacer y pensar. Avanzan en delimitar un encuadre conceptual y práctico que intenta configurar un escenario de enseñanza, aprendizaje y evaluación diferente al instalado en las escuelas hasta el momento.

En el documento “Diseño Curricular para la Educación Secundaria”, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011 (DC), el discurso oficial caracteriza el dispositivo de evaluación tal como es propuesto en otros documentos (“La educación secundaria Documento Base” (2009); la Res CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, y la Res 005/10 de la Provincia de Córdoba).

Un aspecto a destacar del documento es la articulación de las prácticas evaluativas con otras decisiones pedagógicas e institucionales que inciden en las trayectorias escolares, en tanto facilitan o no la continuidad de la experiencia escolar y la promoción de aprendizajes. La evaluación queda incluida aquí dentro del régimen académico el cual se define como el “conjunto de regulaciones sobre la organización de actividades de los alumnos y las exigencias que estos deben responder” (Res CFE n°93/09) y se explicita que tanto las jurisdicciones como las escuelas deberían definir

qué y cómo evaluar; la acreditación y promoción de los alumnos; ingreso, egreso y movilidad, así como estrategias de acompañamiento a la trayectoria escolar y acciones de convivencia escolar.

En esta dirección, el DC enfatiza la necesidad de asumir la evaluación como parte de un proceso integral, con una función orientadora, motivadora y formativa, que integre diferentes técnicas y estrategias y que se centre en la forma en que el estudiante aprende para promover la comprensión de esos procesos y su promoción, no sólo el examen de lo aprendido.

La información sobre el aprendizaje se considera necesaria para sustentar la toma de decisiones y se resalta la importancia de comunicarla a estudiantes y familias. Se enfatiza además que la valoración de los logros, avances, resultados y dificultades tenga en cuenta las condiciones y contextos y la prescripción curricular. En consonancia, se alienta la construcción de propuestas, instrumentos y criterios de evaluación como proceso institucional y colectivo que se encuadra en un “enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje” (DC Tomo 1, pág. 22) y en “una política educativa inclusiva” (pág. 22) que pone en el centro de las preocupaciones el aprendizaje de los jóvenes, “sin descuidar la calidad de lo que se enseña” (pág. 21).

Desde la perspectiva expuesta en el documento, la preocupación por la calidad de lo que se enseña se vincularía con el compromiso docente e institucional en una perspectiva situada, a la vez que conlleva reconocer para evaluar “aquellos logros más directamente vinculados con avances en los procesos de adquisición y desarrollo de capacidades, aprendizajes y contenidos” (DC Tomo 1 pág. 21). Sin embargo, las referencias explícitas a la cuestión de la calidad son escasas. En cambio, encontramos reiteradas menciones a la preocupación por la inclusión y un énfasis marcado en la

necesidad de revisar y modificar las prácticas y modos de organización instalados (DC Tomo 1 pág 16).

Se propone en este marco un nuevo régimen académico: la organización trimestral del ciclo lectivo, con la correspondiente evaluación y calificación en cada período; la posibilidad de ser promovidos de un curso a otro con 3 materias previas, ampliando el anterior límite de 2 materias (Res. 0005/10 de la Pcia. de Córdoba).²³

Esta propuesta de evaluación de las materias previas puede ser vista como una estrategia para promover la permanencia en la escuela y la continuidad de los estudios para todos los alumnos, respetando y acompañando tiempos y procesos de aprendizaje no homogéneos.²⁴

Sin embargo, la recepción de los cambios evaluativos en las escuelas y en el espacio mediático se expresó en algunas tensiones y desconfianzas. Particularmente, porque la inclusión de la tercera materia previa se contrapone a ciertas concepciones de padres y profesores sobre la evaluación asociada a sanción, control y disciplinamiento construida en base

²³ Tal resolución fue ratificada en el Memorandum N° 003/11 que llegó a las escuelas secundarias. La misma estableció que aquellos estudiantes que cuenten con 3 materias no aprobadas, habiéndose presentado a rendir en el turno febrero-marzo, podrán pasar al curso sub-siguiente con una serie de condiciones y compromisos.

-Firma de un Acta compromiso por parte de los padres o tutores.

-Desarrollo de un Plan de Trabajos Prácticos (TP) establecido por el profesor, a lo largo del ciclo lectivo (marzo-diciembre),

-Aprobar el 80% de los TP y dos por trimestre. Los trabajos no son calificados, y pueden ser reelaborados si es necesario, mediando las aclaraciones y orientaciones didácticas del docente.

-En caso de aprobar el 80% o más de los TP podrá presentarse a los coloquios de Diciembre o al examen de febrero- marzo, mientras que si no aprueba el coloquio o los prácticos deberá rendir examen en el turno de Febrero-marzo como materia previa (regular o libre).

-Si la materia no ha sido aprobada una vez transcurridos los exámenes, si el alumno vuelve a elegir como tercera materia el mismo espacio curricular deberá realizar un nuevo proceso de desarrollo de TP.

²⁴ Esto implicaría una mirada alternativa a la que expresan algunos supuestos que están en la base del formato escolar: la perspectiva monocronica del aprendizaje y el cronosistema escolar; desde los cuales se considera que todos los estudiantes pueden aprender lo mismo en el mismo tiempo, en un ciclo lectivo, en relación con el cual se organiza las secuencias de enseñanza y la misma escuela. Ello ha sido analizado por Terigi en diversas publicaciones (2006, 2009, 2010).

a un modelo de escuela secundaria selectiva y exclusora.²⁵ Desde esa concepción, el cambio significaría un debilitamiento del sistema, con la consecuente pérdida de calidad educativa debido a la distorsión de un sentido de la evaluación que clasifica y ordena a los sujetos de forma justa y objetiva (Perrenoud, 2010).

El posicionamiento del discurso oficial frente a tal reacción es anticipado desde el Encuadre General del DC al señalar que los cambios en la evaluación podrían ser significados como una baja de la exigencia. Frente a ello se argumenta que la propuesta es lograr “un delicado equilibrio entre entrega, exigencia y espera” (DC pág. 22), que redefine la exigencia desde el compromiso adulto por crear condiciones de aprendizaje y acompañar orientando los procesos de construcción de conocimientos.

Otra modificación significativa en relación con la apuesta por la inclusión es la realización de tutorías de apoyo a las trayectorias escolares, que pueden asumir diferentes modalidades, características y tiempos, según lo defina la institución. El objetivo es “brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran, así como acompañar a los grupos para que su escolarización en general y sus aprendizajes en particular, resulten favorables” (DC Tomo 1, pág. 19).

Si bien esta propuesta no se inscribe dentro de las decisiones referidas a la evaluación, consideramos que deber ser reconocida como un apoyo o condición facilitadora de parte de los cambios impulsados y que de manera pertinente contribuiría en la definición de otras condiciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

²⁵ En la compilación realizada por Tiramonti y Montes (2008) los trabajos de Dussel y Tenti Fanfani analizan en detalle cómo se construyó un modelo de escuela y de estudiante de nivel secundario asociado a las clases medias -con aspiraciones de ascenso político y social-, a sus prácticas, intereses y condiciones de vida. Argumentan el modo en que tal proceso entra en tensión con la incorporación de otros sectores sociales a ese tramo del sistema educativo.

Dado que los docentes y directivos serían quienes deberían llevar a cabo las modificaciones propuestas, desde el mismo Ministerio se elaboraron otros documentos que se pusieron a disposición de escuelas y docentes con algunas orientaciones más detalladas y específicas. Uno de ellos, “Implementación de las orientaciones de la educación secundaria en Córdoba. Sugerencias para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes” organiza sus apartados en relación con las 10 orientaciones definidas para el Ciclo Orientado (CO) de la escuela secundaria en Córdoba.²⁶ En cada apartado se explicitan “Recomendaciones acerca de las condiciones particulares de enseñanza” y “Sugerencias para planificar la evaluación en la Orientación” luego de una caracterización previa de los saberes objeto de enseñanza y aprendizaje en la modalidad así como de los formatos curriculares más apropiados para abordarlos, con aclaraciones acerca de su implementación.

Más allá de las singularidades propias de cada CO es posible reconocer algunas coincidencias respecto de la evaluación en el nivel y que en general guardan coherencia con el DC. Por una parte, se sugiere la elaboración de instrumentos y estrategias de evaluación variados con el objetivo de poder conocer y valorar diferentes tipos de saberes y procesos de aprendizaje en cada campo de conocimiento. Por otra parte, la evaluación se inscribe en el marco de las decisiones sobre la enseñanza.

También es posible reconocer en este documento diversas estrategias de inclusión, con acciones de acompañamiento y orientación de los aprendizajes. De este modo, se observa coherencia entre el DC y la Res CFE

²⁶En cada apartado se explicitan “Recomendaciones acerca de las condiciones particulares de enseñanza” y “Sugerencias para planificar la evaluación en la Orientación” luego de una caracterización previa de los saberes objeto de enseñanza y aprendizaje en la modalidad así como de los formatos curriculares más apropiados para abordarlos, con aclaraciones acerca de su implementación.

n°93/09 - ambos explícitamente citados -, encuadrándose en la apuesta inclusión/calidad.

En cuanto al texto “La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria”, ha sido elaborado como material de Apoyo Curricular y en esa dirección explicita que su sentido es acompañar a los docentes en la revisión de los modos en que evalúan, en el marco de acuerdos institucionales y de la reconstrucción crítica de las prácticas. De este modo, se ubicaría *cabalgando entre* el discurso del cambio analizado en el apartado anterior y la construcción del nuevo dispositivo prescripto.

Este documento pensado para la capacitación en servicio de los docentes inicia aclarando que en la evaluación se consideran múltiples aspectos y circunscribe el recorte a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Posteriormente, y avanzando sobre la propuesta de revisar y reconstruir las prácticas evaluativas, el documento presenta algunas definiciones y convicciones sobre el modo de evaluar a partir de invitar a reflexionar desde casos didácticos -relatos de experiencias docentes que detallan las decisiones y acciones de enseñanza de ciertos contenidos, explicitando las instancias, objetivos e instrumentos de evaluación-. A partir de esa narrativa y apelando a un diálogo reflexivo con los docentes, se van desarrollando algunos conceptos vinculados a la evaluación, encuadrados explícitamente en una concepción constructivista de los aprendizajes y orientando al reconocimiento del carácter integrado, procesual y comunicacional de la misma. Desde esa definición se precisa un encuadre didáctico puntualizando aspectos ligados al qué, cuándo, para qué, quién y con qué instrumentos evaluar, detallando al final opciones metodológicas concretas en relación con ciertos instrumentos de evaluación de carácter individual e institucional.

Finalmente, creemos que es pertinente advertir que desde los documentos analizados se busca configurar discursivamente un nuevo dispositivo de evaluación para la escuela secundaria, delimitando una reglamentación respecto del régimen académico, a la vez que ubicando al mismo en el marco de un conjunto de acciones docentes e institucionales orientadas a una práctica evaluativa redefinida. Tal reconceptualización de la evaluación interpela a docentes e instituciones, poniendo en tensión las prácticas instaladas y apelando a la configuración de un nuevo escenario didáctico.

Sin embargo, la lectura de los documentos en su denuncia a esas prácticas y concepciones instaladas nos habilita a plantearnos algunas preguntas, ¿se espera que los docentes lleven adelante los cambios reseñados en condiciones de trabajo que no han cambiado sustancialmente? ¿se espera que los docentes reconstruyan concepciones y modos de hacer solo desde el andamiaje discursivo de los documentos?

Conclusiones

A modo de conclusión, creemos que es posible reconocer un cambio significativo en los discursos oficiales sobre la evaluación que busca realizar modificaciones en las estrategias, instancias y criterios de evaluación al pasar de una concepción centrada en la valoración de resultados de aprendizaje y en la consideración de “aquello que falta” con un fuerte sentido punitivo y disciplinador, hacia una manera de entender la evaluación como proceso, desde una mirada integral, que valore tanto los aciertos como las dificultades no sólo de los alumnos sino también de la institución y las propuestas e intervenciones docentes.

Como hemos analizado en las páginas anteriores, se amplían las dimensiones a considerar en la evaluación, sobre todo al incluir aspectos institucionales y

del trabajo docente con un fuerte contenido ético y político asociado al acto de evaluar y educar. Desde lo expresado por los documentos, las condiciones en que los estudiantes aprenden y que configuran la experiencia escolar transitada comenzarían a ser consideradas como limitantes y posibilitadoras de los aprendizajes logrados. Así, esta concepción es consistente con la intención de que la evaluación sea asumida como herramienta central en los procesos institucionales, dejando de ser un ámbito de actuación exclusiva de cada docente, impulsando también acciones vinculadas a la autoevaluación institucional.

Más allá de esta enunciación, cabría preguntarse si en el nivel de la gestión institucional -en términos de los recursos disponibles- es posible acceder a otras condiciones institucionales y de trabajo docente para esta resignificación de la evaluación, o construirlas.

A partir de los aportes teóricos de la bibliografía especializada, la evaluación debiera ser concebida como multi-referencial si esperamos que sea una herramienta para tomar decisiones de orden político con impacto en las prácticas evaluativas y en el sentido que se pretende desde la retórica discursiva. Claro que sin desconocer el terreno singular que caracteriza a cada escuela y en los que éstas políticas vuelven a resignificarse.

Hemos intentado mostrar que la evaluación se formula como parte de la preocupación por la garantía del derecho a la educación, lo que ha llevado a la definición de políticas y a la elaboración de materiales que orienten su mejora. Encontramos que el discurso oficial enfatiza de manera explícita la idea de inclusión, por sobre la idea de calidad, destacando la importancia de que todos accedan y puedan permanecer en la escuela y justificando esto desde el valor formativo y socializador que tiene la experiencia escolar. Así, la inclusión está en consonancia con la preocupación por garantizar el derecho a la educación.

En el marco de la apuesta ética y política que supone pensar y construir otros modos de hacer escuela que promuevan experiencias escolares inclusivas y valiosas, sería de interés avanzar en el análisis de las resingificaciones de los documentos ministeriales sobre evaluación en las instituciones y en las aulas.

Bibliografía

Alterman, Nora y Coria Adela (2014), *Cuando de enseñar se trata.... Estudios de las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*". Ed Brujas. Córdoba.

AAVV 2007 Revista REICE 2007, vol 5 nro 3 "Debate: Educación de calidad".
<http://www.rinace.net/vol5num3.htm>

Anijovich y otros (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: FCE.

Anijovich y otros (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, Rebeca y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Anijovich Rebeca (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.

Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia (1996). "En búsqueda de una unidad del aprendizaje escolar". En Dossier: "Apuntes pedagógicos" *Revista Apuntes 2*. UTE/ CTERA.
B.S.<http://ricardobur.com.ar/biblioteca/Baquero%20%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf>

Bernstein, Basil (1994) *La Estructura del Discurso Pedagógico: clases código y control*. Editorial Morata.

- Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita, y Teobaldo, Marta (1996). *Evaluación nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires. Kapeluz.
- Bourdieu, Pierre (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. 1era Edición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cazden, Courtney, (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Coll, Cesar y otros (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Davini, María Cristiina (2009). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Falconi, Octavio (2014). "Criterios de evaluación en profesores de una escuela secundaria estatal: la valoración del trabajo, el esfuerzo y la autonomía en la tarea escolar". En *Cuadernos de Educación*, Año XII – N° 12.
- Foucault, Michel (1997). *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI editores.
- Gentili, Pablo (2014). "La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción". Diálogos del siteal. Conversación con Pablo Gentili.
http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf
- Meirieu, Phillipe (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Onrubia, J. (1999). "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas". En *El constructivismo en el aula*. C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. Editorial Graó.
- Perrenoud, Phillipe (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

- Solé, Isabelino (1999). “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”. En Coll, C. y otros *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Terigi, Ferigi (1999), *Curriculum Itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2004), “La plena inclusión educativa como problema de enseñanza. La enseñanza como problema de política educativa” y “Educabilidad en tiempo de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”. *Revista Novedades Educativas* N° 168 Buenos Aires.
- (Comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007
- (2009). “Fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 50 (2009), pp. 23-39. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>
- (2009). *Las trayectorias escolares*. http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf
- (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- (2011). “Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Revista Pasar la Palabra* N° 4, Agcer, Rosario.

----- (2012). “El desafío de la inclusión educativa. Diálogos sobre educación con Flavia Terigi”. Revista Educar en Córdoba, Año 10, N° 27. Disponible en: <http://revistaeducar.com.ar/2012/12/31/el-desafio-de-la-inclusion-educativa/>

Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (2008). *La escuela media en debate*. Ediciones Manantial. Buenos Aire: Flacso.

Documentos analizados:

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE. *Orientaciones sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad*. 2008.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE *La Línea de Base como herramienta en los procesos de autoevaluación*. 2009.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE *Línea de Base: Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes*. 2009.

-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE. *La Educación Secundaria en Córdoba. Documento Base*. 2009.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE. *Diseño curricular de la Educación Secundaria*. 2011-2015.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE. *Implementación de las orientaciones de la educación secundaria en Córdoba. Sugerencias para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes*. 2011.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE. *La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria*. 2011.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Media. Resol. 0005/10.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación.
Dirección General de Educación Media. Memorandum N° 003/11.

3

*La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar
en la Escuela Secundaria*

Octavio Falconi

Introducción

A partir del análisis de observaciones de clases, entrevistas a docentes y producciones de estudiantes en soportes de escritura, se reconstruyó en el trabajo de enseñar de profesores del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria estatal²⁷ una modalidad de práctica evaluativa, efectuada centralmente con el uso de las carpetas de los alumnos²⁸ que denomino *evaluación situada intraclase*. Se trata de supervisar y calificar durante la jornada escolar o en un tiempo posterior los desempeños de los estudiantes a partir de consignas incluidas en *guías de trabajo*.²⁹

Para comprender algunas de las razones que llevan a los docentes a poner en marcha este tipo de práctica evaluativa es necesario enmarcarlas en las condiciones escolares y áulicas donde realizan su labor, aspecto que también permite distinguir las opciones asumidas y los recursos utilizados. Al respecto, Alterman y Coria (2014a) señalan, citando a Coria (2006), que

"...las condiciones de escolarización constituyen... un analizador fundamental porque ‘tanto en el plano estructural como simbólico,

²⁷Este trabajo es una recreación de algunas ideas desarrolladas en mi tesis doctoral "Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el *Ciclo Básico* de la Escuela Secundaria", Flacso, Argentina, dirigida por la Dra. Adela Coria y la Dra. Elsie Rockwell. Asimismo, se enmarca en el proyecto de investigación SECyT-UNC-FFyH 2014-2015 "Enseñanza, evaluación y disciplina como dispositivos formativos. Estudio de condiciones y relaciones en instituciones de diferentes niveles educativos", Directora Dra. Adela Coria - co-Directora, Nora Alterman.

²⁸La carpeta es un artefacto didáctico, propiedad de los alumnos, que los docentes emplean para gestionar la dinámica del aula y valorar sus desempeños en las actividades con los contenidos escolares. La noción de "artefacto" es recuperada de los desarrollos de Michel Cole (1990) quien la acuña para estudiar "...la conducta mediada culturalmente de manera evolutiva" (p.136). Los artefactos son "...un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales" (pp.114-123).

²⁹ Adviértase que denomino valoración de los "desempeños" y no de la "adquisición o comprensión" de los contenidos, en razón que la indagación reconstruye el "hacer" de los docentes cuando evalúan y califican la realización de las consignas por parte de los alumnos en diferentes soportes de escritura.

serían condiciones de posibilidad de cualquier imaginario que opere revisando las condiciones heredadas de la escuela desde su nacimiento en la modernidad... (gradualidad, entre otras), que pueden ser productoras de desigualdad pedagógica o reproductoras de desigualdad social...(p.20)". Y agregan que es necesario asumir para el análisis de las dinámicas escolares "...el carácter problemático y conflictivo de un conjunto de condiciones de escolarización en que se desenvuelve la tarea de enseñar y las dificultades que enfrentan muchas escuelas para poder garantizarlas" (p.17).

En el caso abordado, tanto los registros de clases como los relatos de los profesores evidencian que las prácticas sociales de sus alumnos dentro del aula se constituyen en una condición material y simbólica necesaria a resolver para el trabajo de enseñar. Las dinámicas cotidianas dan cuenta de las adversidades a las que se enfrentan hoy los docentes para desarrollar las tradicionales y/o habituales exposiciones de los contenidos, encarnadas en sus voces y sostenidas en un lapso de tiempo continuo con la atenta y silenciosa escucha de sus estudiante.

Algunos profesores recurren a la práctica de enseñanza expositiva aunque solo por breves momentos, porque deben batallar con los comportamientos de sus alumnos intercalando constantes interdicciones y sanciones verbales. Dificultad que se profundiza, además, porque la tarea de enseñanza se realiza, frecuentemente, con una elevada *ratio* docente-alumno (entre 28 y 32 estudiantes) que multiplica las numerosas y simultáneas conductas disruptivas, juegos y charlas dentro del aula.³⁰

³⁰ Como expresan los profesores: "...con los más chicos...[...] es un trabajo mucho más guiado [...] ...no tienen una autonomía de trabajo, ... tenés que enseñarle lo básico y lo esencial, ...necesitas una explicación sencilla, ...es mucho más desafiante... requiere mucha energía ...cuando vos te pones en eso el gasto energético es terrible [...] ...porque tenés que estar mucho

En esta dinámica, una parte importante del grupo-clase actúa conversando todos juntos y también aprovechando las acciones y verbalizaciones de sus integrantes que obstaculizan y ralentizan las posibilidades de desarrollo de la propuesta escolar.³¹ Asimismo, hay que considerar un aspecto gravitante para el trabajo de enseñar vinculado con el escenario que configuran los comportamientos de los alumnos dentro del aula: el declive de la eficacia de las sanciones formales, previstas por la escuela secundaria, como instrumentos para reencauzar o morigerar las conductas de los estudiantes.³²

Por otra parte, es posible interpretar que las prácticas de evaluación y los instrumentos utilizados son también productos de las condiciones estructurales del trabajo docente. Condiciones que son encarnadas por los profesores en intensos ritmos laborales, efecto, por lo general, de una alta carga horaria dispuesta en una multiplicidad de asignaturas, cursos y establecimientos escolares, que a su vez están sujetos a normativas oficiales y regulaciones institucionales referenciadas en prescripciones curriculares organizadas en tiempos cerrados y con una voluminosa cantidad de contenidos que se traslada a los programas de las materias.

Así, la complejidad del trabajo de enseñar y evaluar está íntimamente entramada con una organización de los saberes en un currículum colección que exige a los profesores instruir y regular tanto a un grupo-clase como a

tiempo físico y psíquico tratando de revertir esa situación [...] Y bueno, te lleva una energía vital... tanto esfuerzo... No porque no sean inteligentes... sino por el descontrol, es terminar con la garganta agotada..."

³¹Este clima en el aula tendrá distintas consecuencias para cada uno de los alumnos, debido a las diferentes estrategias que tienen con respecto al cumplimiento de la tarea escolar y las calificaciones que alcanzan para aprobar las asignaturas. Asimismo, por lo general, obtienen desiguales ayudas por parte de los docentes en relación a cómo estos últimos perciben su disposición a trabajar en clase.

³²Como es sabido, en el caso de la Escuela Secundaria las sanciones formales consisten en "amonestaciones", las cuales pueden ser solicitadas por cualquier adulto que cumpla el rol de docente o de auxiliar docente (bibliotecarios, preceptores, entre otros), aunque siempre la potestad de darle curso o no está en manos del Director. Las amonestaciones tienen un límite máximo por año. En caso de alcanzar ese límite permitido de sanciones (19), el alumno puede ser separado de la institución u obtener pase a otro establecimiento.

cada una de las numerosas singularidades de alumnos, con sus diferentes actitudes y disposiciones para las tareas, a la vez que tener que generar varias calificaciones para cada uno de ellos durante el año lectivo.³³

En contrapartida, a los estudiantes se les demanda tener que vincularse con diferentes propuestas docentes, como también atender y responder a la gestión de artefactos (cuadernos de clase, guías de trabajos, etc.) saberes, evaluaciones de diez o doce asignaturas simultáneas con contenidos que se ordenan, por lo general, en series parcializadas y fragmentadas. En este sentido, es razonable hipotetizar que las prácticas sociales de los alumnos en las aulas son también un efecto, aunque no únicamente, de la estructura laboral, organizativa y funcional de la escuela secundaria.

Debido a las complejas condiciones organizativas y estructurales, como así también por las circunstancias que enfrentan en su tarea cotidiana dentro de las aulas, algunos profesores consideran imprescindible adecuar sus propuestas didácticas para favorecer actividades centradas en un "*hacer práctico*" vinculado con elementos y referencias "*concretas*" que logren "*concentrar*" a los alumnos en las tareas académicas.³⁴

Como veremos, las actividades escolares y las *evaluaciones situadas intraclase* construidas por los docentes son un intento de controlar el "orden expresivo" escolar por medio del "orden instruccional" que suscite la

³³Un alumno obtiene por asignatura entre 2 o 3 (incluso más) calificaciones por trimestre, una de éstas, por lo general, es la que se denomina "nota de concepto". Por lo tanto, con 10 asignaturas en el *Ciclo Básico* obtiene aproximadamente 30 calificaciones por trimestre, es decir unas 90/100 calificaciones por ciclo lectivo (sin contar las calificaciones de los promedios). En consecuencia, para un/a profesor/a con 30 horas laborales que se desempeña en espacios curriculares de 3 hs. cátedra, desarrolla su tarea aproximadamente en 10 cursos con 25/30 estudiantes, lo cual equivale a colocar 700 calificaciones por trimestre, es decir, 2100 calificaciones por año (sin contabilizar en estas cifras las calificaciones denominadas "promedios" de cada alumno).

³⁴Aunque muy tangencialmente mencionado por los docentes se supone que estos cambios en las prácticas de enseñanza son efecto, también, tanto de enfoques pedagógicos y didácticos difundidos por diferentes medios y recursos que proponen el centramiento en la actividad y los intereses de los alumnos, como así también por los discursos que proponen reconocer el derecho educativo de los alumnos y alumnas a partir de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria sancionada en la Ley de Educación Nacional de 2006.

regulación de las conductas, el involucramiento de los alumnos con los contenidos y la apropiación de los saberes escolares ofrecidos.³⁵

La opción de los docentes por diseñar clases alrededor de un “hacer práctico” también encuentra fundamento en la constatación cotidiana que una amplia mayoría de sus alumnos no "estudia" ni realiza las clásicas tareas de la escuela en el hogar. Al respecto, Elena profesora de *Biología* expresa enfáticamente las razones de su decisión didáctica de trabajar y evaluar continuamente en clase: "...si yo les hubiese hecho leer, estudiar, hacer una pregunta, explicarles en clase y tomarles una evaluación. Los chicos no estudian ¡Se acabó el aprendizaje ese, se acabó!".

Los profesores interpretan que el fenómeno se debe a que los estudiantes no cuentan en el ámbito familiar con ayudas que susciten y acompañen la realización de las tareas. En consecuencia, resuelven "hacer hacer" las actividades "prácticas" en la hora de clase. No obstante, como veremos, aun compartiendo reflexiones y miradas acerca de las condiciones del trabajo de enseñar a jóvenes alumnos, los docentes optan por diferentes modalidades, instrumentos y criterios para evaluar los desempeños y/o saberes de los estudiantes.

La evaluación situada *intraclase* y el uso de la carpeta

En la construcción metodológica de Natalia, profesora de *Ciudadanía y Participación*, el uso didáctico de la carpeta para “hacer hacer” las consignas incluidas en las *guías de trabajo*, se asocia con los modos de evaluar y

³⁵Para analizar las dinámicas en las que se desenvuelven las prácticas evaluativas en el trabajo de enseñar recupero la categorización propuesta por Bernstein, (1988, p.38; 1990, p.106) desarrollada en capítulo 1 de este libro (Alterman y Coria) como marco teórico de la presente investigación, con el objetivo de abordar las estrategias que ponen en marcha los docentes como intentos de resolver el equilibrio entre el "orden instruccional", en tanto transmisión de saberes, procedimientos y destrezas académicas y el "orden regulativo" que subsume al trabajo académico en conductas y gestos escolares disciplinados.

calificar las producciones de los alumnos en función de regular los tiempos y ritmos de trabajo académico.³⁶

En el primer día de clase ella hace registrar a sus alumnos en la primer hoja de la carpeta "*Las Pautas de Trabajo...*" para el año lectivo. Dos de las cuatro "*Pautas...*" refieren a la regulación del uso de la carpeta, en tanto artefacto didáctico que concentra la realización de las actividades en clases, como también su utilización para una probable instancia de presentación en los exámenes finales:

"[...] 2. La carpeta es *el principal instrumento de trabajo* en clases por lo tanto debe *estar completa y traerla todas las clases*. Se les solicitara en cada trimestre la carpeta para *corregirla y completarla* si es necesario. De no aprobar la asignatura durante el año deberá *aprobarla* en el examen de diciembre o de febrero en dicho examen deberá *presentar toda la carpeta y estudiar toda la carpeta*".

Las "*pautas*" transcriptas permiten analizar cómo la carpeta organiza y proyecta la planificación general del trabajo colectivo e individual en su asignatura durante el año lectivo. La consigna de concurrir con la carpeta a "*todas las clases*" busca garantizar que los alumnos dispongan de la materialidad del artefacto soporte de escritura para que trabajen constantemente con los contenidos en cada jornada. En la estructura del tiempo de clase la modalidad de trabajo con el "hacer" las tareas deben llevar al completamiento de las consignas y a un posterior momento de supervisión y "corrección" de su desarrollo. Regulación que tiene el propósito de promover la producción escrita o gráfica en la carpeta, en tanto que,

³⁶El concepto de construcción metodológica "...implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar [una] propuesta de enseñanza... fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares" (Edelstein y Coria, 1995, p.68).

posteriormente, se constituirá en el soporte al cual recurrirá la docente para evaluar y calificar.

La segunda de las "*pautas*" es funcional a la dinámica del "hacer" en clases y la evaluación en términos generales. En caso que el alumno desaprobe el espacio curricular a fin de año, la norma de completamiento se traslada a los coloquios o exámenes finales de la asignatura.³⁷ El mensaje para los estudiantes es la conveniencia de tener en todo lo posible la carpeta completa debido a que su completamiento posterior requerirá de una menor cantidad de tarea para su presentación en los exámenes. No obstante, los registros de campo dan cuenta de que esta pauta funciona más como una estrategia de tracción para el "hacer" durante las clases que una estricta norma requerida en su cumplimiento en los coloquios o exámenes finales. Además, la normativa que indica completar la carpeta tiene otro sentido práctico que busca favorecer a los estudiantes: en caso que tenga que rendir la asignatura contarán con la información para "estudiar" los contenidos.

En la construcción metodológica de Natalia, las acciones evaluativas se materializan en dos dinámicas, por una parte, evaluar y calificar a partir de lo que efectivamente "hacen" (escriben o ilustran) en la carpeta durante el tiempo de la clase y, por otra, a través de la entrega de la/s hoja/s de la carpeta

³⁷ La organización administrativa del régimen de evaluación, calificación y promoción de la escuela secundaria en la jurisdicción Córdoba divide al año escolar en tres períodos (trimestres). Los profesores tienen la exigencia formal de generar en cada espacio curricular donde se desempeñan una calificación final promedio por trimestre, la cual se obtiene a partir de las calificaciones obtenidas por el alumno durante la etapa trimestral. En los trimestres los alumnos obtienen dos o tres calificaciones en cada asignatura. Al finalizar el año lectivo se produce una calificación definitiva del espacio curricular que resulta del promedio de las calificaciones finales alcanzadas en los trimestres. En el *Ciclo Básico*, el alumno que alcance una nota menor a 6 (seis) en la calificación promedio final de los trimestres o en el tercer trimestre deberá rendir el espacio curricular en un "coloquio". El "coloquio" se realiza en el turno del mes de diciembre con la sola presencia del docente de la asignatura. En esta circunstancia, el alumno resuelve en forma oral o escrita las situaciones de aprendizaje planteadas por el profesor. En caso de no aprobar el "coloquio" deberá rendir nuevamente la asignatura en los turnos de exámenes de febrero/marzo del año siguiente con un tribunal de docentes, respondiendo a la totalidad del programa desarrollado durante el año.

donde desarrollan las actividades. En la primera de estas dinámicas, el uso didáctico de la carpeta se produce con el visado (firma o tilde) en las hojas como modo de controlar el cumplimiento de las consignas, intervención que la docente efectúa para obligar al trabajo en el aula, pero también para ir definiendo una posible calificación. En la segunda de estas dinámicas, promueve que los alumnos al finalizar la clase le entreguen las hojas de las carpetas con el desarrollo de la *guía de trabajo*, o con la realización de alguna de las consignas que contiene. En este último caso, posteriormente, en un tiempo extra clase pondera y califica las producciones y, luego, en una siguiente jornada, las retorna a sus respectivos propietarios para que vuelvan a ordenarlas en sus carpetas.

Efecto de estas dos modalidades que pone en marcha Natalia para "hacer hacer" las actividades, a la vez que, para evaluar y calificar, aparecen en las carpetas de los alumnos notas de su puño y letra donde señala a los alumnos, por ejemplo, la falta de realización de algunas consignas de las *guías de trabajo*. En la carpeta de Tania en una "*Guía sobre los Derechos*" Natalia apunta: "*Completar, falta pregunta 4, 5, 6 – 5 (cinco)*". Asimismo, en la carpeta de Lara, en la *guía de trabajo* acerca del análisis de situaciones sociales del tema "Discriminación", se encuentra una indicación y la respectiva calificación: "*Y el caso Barinia? Y Walter? 6(seis)*". En ambos casos, Natalia les señala la falta de completamiento de la *guía de trabajo* y califica en función de su parcial desarrollo. Asimismo, vinculado con una *guía de trabajo* que aborda el tema de "*Identidad*", se encuentra en las carpetas notas similares realizadas por Natalia: "*Falta realizar tu Mandala*"; "*7 siete ¿Y tú Mandala?*"; "*Mandala y Ficha: 8 –ocho*" o "*Completar guía de la línea de tiempo – 6 (seis)*".

Es relevante señalar, referido a la práctica de evaluar y calificar utilizando las producciones en las carpetas que, por una parte, en la gran mayoría de

estos artefactos muchas de las *guías de trabajo* no están visadas y, por otra, donde la docente señala "*completar*", el alumno no realiza posteriormente esa tarea. Lo cual hace suponer que en las condiciones laborales con una elevada *ratio* docente-alumno y en cómo se desenvuelve la dinámica con el grupo-clase durante el año lectivo, a los profesores se les hace muy difícil revisar la totalidad de las carpetas. Cuestión que permitiría confirmar que el modo de evaluar y calificar no sólo se produce a partir de supervisar las producciones de los alumnos en las carpetas sino también, como veremos, de una combinación de diferentes indicadores. Sin embargo, la estrategia tiene por función principal intentar traccionar y sostener el "hacer" en clase y sostener el "orden regulativo".

Los comentarios y calificaciones que Natalia escribe en las carpetas de sus alumnos constituyen uno de los "referentes" principales para evaluar y calificar el desempeño de los estudiantes (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995, p.22). Ella propone un corrimiento de una forma de evaluar las actividades mediante la reproducción de conceptos en *evaluaciones diferidas postclase*³⁸ (a las cuales ella denomina como la "*estructura clásica de evaluación*"), es decir, pruebas escindidas del momento de producción de las actividades y que requieren un "estudio" extra clase de los contenidos desarrollados. Debido a esta modalidad centrada en lo que se produce en clase, la profesora expresa: "*evalúas el hecho de que lo pueda hacer y pueda dar alguna razón de por qué lo hizo. La evaluación es hoy a ver: hacemos este trabajo... pero*

³⁸La práctica de *evaluación diferida postclase* consiste comúnmente en que los estudiantes realizan por escrito en las hojas de sus carpetas una serie de consignas o preguntas que el docente dicta en ese momento y que refieren a un conjunto de contenidos desarrollados en clases previas. Una vez finalizado el tiempo estipulado para efectuar este tipo de evaluación, los alumnos entregan las hojas al docente, quien se las llevará para leer y calificar. Por lo general, los alumnos no pueden recurrir a la consulta de sus carpetas, libros u otros recursos. Tradicionalmente, este tipo de evaluaciones denominada y conocida en la escuela como "prueba".

no es una cuestión que implique estudiarla. No quiero que se transforme en eso".

En términos generales, en su construcción metodológica, enseñanza, aprendizaje y evaluación se unifican en el tiempo de la clase por medio de "hacer hacer" en la carpeta a los alumnos las consignas de las *guías de trabajo* y, principalmente, evaluarlas en ese mismo momento *intraclase*.

"N: la *estructura clásica de evaluación* para esta materia, como que no tiene mucho sentido, por ahí si hay que registrar datos, a lo mejor le podría tomar algún dato concreto, *pero esa cosa de: 'estudien y la próxima clase les tomo evaluación', no*. A mí me parece que a lo mejor esos aprendizajes lo pueden lograr en otras materias".

Asimismo, cuando en algunas ocasiones y con algunos alumnos se topa con cierta resistencia o imposibilidad para "hacer hacer" las tareas de forma escrita en la carpeta, recurre complementariamente al intercambio oral a través de suscitar en el estudiante: "*dar razones de lo que están pudiendo sostener*". Una estrategia de evaluación que le sirve para interpretar el proceso de aprendizaje y poder calificarlos: "...en el caso de que algunos no lo pudieron escribir, oral... [...] Yo en principio se lo pido escrito, pero que [también] lo puedan decir". Por el contrario, cuando la consigna plantea un desarrollo oral y obstaculiza la producción del alumno, ella lo propone por escrito:

"Después voy evaluando aquel que no puede decirlo delante de todos, a lo mejor no puede hablar, en principio que me lo diga a mí y después en grupo que lo pueda decir, que lo pueda defender y después puede delante de todos... bueno, que lo escriba [...] Por ahí me lo dan escrito y yo lo veo [...]".

En su manera de evaluar, Natalia contempla aspectos emocionales, cognitivos y de ritmos en los desempeños de sus diferentes alumnos e, incluso, atiende las distintas disposiciones que ellos manifiestan por momentos para "hacer" las *guías de trabajo* en el tiempo que establece y en la entrega para su evaluación. Así refiere a una de las tareas realizadas con el contenido "*Identidad*":

"...lo hicieron todos *en sus tiempos*. Hay chicos que en el mismo día ya lo tenían terminado. Hay chicos que la clase siguiente lo trajeron terminado. Otros que la clase siguiente se querían poner a hacerlo. Hay chicos que me lo trajeron al mes. Pero te diría que el 99% lo trajo. Porque no todos tienen ni los mismos tiempos, ni los mismos intereses, ni los mismos momentos... Pero la mayoría lo hizo y lo pudo hacer".

Con respecto a los tiempos para la entrega de las producciones, Natalia plantea cierta flexibilidad en el cronosistema del dispositivo didáctico escolar (Escolano, 1993, Terigi, 2010) considerando las diferencias para la resolución de las mismas, que se desfasan de una secuencia temporal uniforme para el desarrollo de las consignas.³⁹ Esta modalidad está entramada y posibilitada por la *evaluación situada intraclase* que propone en su trabajo de enseñar:

"...les pido que hagan el esfuerzo, a lo mejor les estiro y *flexibilizo* en el tiempo de presentación, como así negociando,... 'No pudiste ahora me lo das la clase que viene, pero trata de hacerlo, *algo mínimo, tres renglones, lo que fuera*'."

Es posible pensar que la "*flexibilidad*" y la "*negociación*" para los tiempos de entrega e incluso para los diferentes y/o desiguales grados de desarrollo

³⁹La carga horaria prescripta en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para la asignatura *Ciudadanía y Participación* es de un módulo y medio (120 minutos), concentrada en esta escala los días lunes.

que poseen las tareas entregadas se vinculan con un intento de construir condiciones didácticas y pedagógicas que posibiliten la continuidad de los alumnos en sus trayectorias educativas en función de su inclusión escolar.

Al no contar con el trabajo/estudio extra clase de los alumnos, entre otros procesos, Natalia intenta encontrar en la temporalidad intraclase y en la sucesión semanal de los encuentros de la asignatura una solución para la "regla de ritmo fuerte" de transmisión de los contenidos tan habitual en la Escuela Secundaria.⁴⁰ Así, las "tácticas"⁴¹ (de Certeau, 1996) que pone en marcha con las situaciones que se le presentan y surgen en las clases se enmarcan en una invención didáctica (Meirieu, 1998, p.104) que construye para enfrentar, resolver y llevar adelante la tarea de enseñar en aulas habitadas, en su mayoría, por alumnos provenientes de sectores sociales que poseen un bajo *clima educativo* escolarizado del hogar.⁴²

El caso de Carmen, docente de *Historia* de 3er año en el *Ciclo Básico*, posee rasgos comunes al de Natalia en el modo de gestionar la materialidad de la carpeta en función de la tarea de enseñar y evaluar. Ella hace un uso singular de dicho artefacto didáctico por medio de la posibilidad de desmontar las

⁴⁰ Al respecto Bernstein (1993, p.87) señala "la regla de ritmo fuerte del currículum académico de la escuela [donde prima el análisis y no la narración] crea la necesidad de dos lugares de adquisición [la escuela y el hogar]. Crea una forma/modalidad particular de comunicación que no prima la narrativa cotidiana. En esta estructura, los niños de las clases menos favorecidas están en peores condiciones por partida doble. No existe un segundo lugar de adquisición [la casa o el hogar]... [...] Por lo tanto, la regla de ritmo de la transmisión actúa de manera selectiva sobre quienes pueden adquirir el código pedagógico dominante en la escuela, y esto constituye un principio de selección de clase social".

⁴¹ La táctica para Michel de Certeau (1996, p.439) "[a]provecha las 'ocasiones' y depende de ellas, sin base donde acumular los beneficios, aumentar lo propio y prever salidas. No guarda lo que gana. Este no lugar le permite, sin duda, la movilidad pero con una docilidad respecto a los azares del tiempo, para tomar al vuelo las posibilidades que ofrece el instante".

⁴² Se utiliza como aproximación al nivel socio económico de los jóvenes alumnos la categoría de "clima educativo" de los hogares, que diferencia hogares con *clima educativo bajo*, en los cuales el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es inferior a 6. Hogares con *clima educativo medio*, en los cuales el promedio de años de escolarización está entre 6 y menos de 12 años y con *clima educativo alto* donde el promedio es igual o superior a los 12 años. Sourrouille, Florencia, (2009)

hojas de la carpeta. Una propiedad que utiliza estratégicamente tanto para provocar el "hacer" como para evaluar las producciones de los alumnos.

Este modo de empleo puede analizarse en una clase donde retoma una actividad de un encuentro inmediatamente anterior. La tarea lleva por título: "*Lectura y Resumen*" y establece: "*Leo las páginas 50 y 51 y aplico las técnicas estudiadas / El resumen: - Leo atentamente; - Ubico los párrafos; - Escribo en la carpeta las ideas principales*". La actividad consiste en recuperar y transcribir información del libro de texto desde el apartado: "*La Revolución llega al Interior*".

"Carmen ingresa con varios libros de textos que previamente buscó en Biblioteca. Durante el lapso de unos cuatro minutos recorre el aula entre los bancos diciendo reiteradamente pero de manera pausada: '*Saquen las carpetas*', '*Marcelo, sacá la carpeta*'.

C: 'Bueno, a ver Marcelo, léame por favor las preguntas del lunes'.

M: 'Lea desde la página 51... técnicas de estudio...'

C: '¿Quién no termino este trabajo?' (Una alumna le responde algo que no se escucha) 'Bueno, hay que hacerlo en la carpeta... Hay que hacer un resumen [...] ¿Quién no termino el trabajo? ¿Vos Germán?

Ao: Yo no lo hice [...].

C: Bueno, toma el libro y te pones a hacerlo en la carpeta...".

A continuación, Carmen escribe en el pizarrón una nueva *guía de trabajo*. La finalidad es que los alumnos que hayan concluido las consignas, ya sea en la clase anterior o en la presente jornada, prosigan trabajando. En los segmentos de actividad analizados, Carmen expresa a quienes no desarrollaron o concluyeron la consigna en la jornada anterior, que deben realizarla y una vez que la hayan terminado se dispongan a hacer la nueva

guía de trabajo. También, les comunica a todos que va a retirar las hojas con la producción para evaluar una o ambas actividades.

En otros segmentos de la clase comienza con el trabajo de "hacer hacer" las tareas correspondientes; distribuye a unos realizar el “*Resumen*” desde el libro de texto y a otros las consignas de la nueva *guía de trabajo*. En este último caso la información necesaria para desarrollar las consignas se encuentra en una actividad de la carpeta realizada en una clase anterior.

Carmen en su trabajo de enseñar gestiona la actividad recorriendo el aula para orientar y supervisar las tareas: algunos alumnos a medida que realizan partes de las consignas desenganchan las hojas de sus carpetas y se acercan a consultarle acerca de la pertinencia de sus desarrollos, en otros casos, los llama por su nombre y solicita que le acerquen las hojas para revisar lo que están haciendo. Con otros va hasta el banco donde se encuentran sentados, les pide la carpeta o la hoja y lee la tarea –en algunas circunstancias los propios alumnos la convocan a sus bancos para que mire en sus carpetas lo que han realizado-. A partir de lo que valora con las lecturas de lo producido por los alumnos, los conmina al trabajo, realiza indicaciones y sugerencias o incluso coloca un visado y/o dispone de una calificación.

En un cuarto y último segmento de actividad de la clase, algunos alumnos comienzan a entregar las hojas de sus carpetas con una o con las dos *guías de trabajo* realizadas (el Resumen de la clase anterior y/o la *guía* con las tres consignas de la presente clase). Mientras tanto Carmen continua supervisando las tareas tanto en las hojas sueltas que le acercan como en las carpetas de aquellos que aún permanecen realizándolas.

La planificación general de las clases de Carmen para “hacer hacer” las actividades consiste en proponer una secuencia constante y continua de *guías de trabajo*, que incluso llegan a solaparse en un mismo momento, las cuales

a su vez están compuestas de pocas consignas y de sencillo desarrollo para facilitar el manejo de un acotado volumen de información por parte de los alumnos.

Con esta estrategia Carmen intenta atender, por una parte, las heterogéneas prácticas y ritmos dentro del grupo de alumnos y, por otro, promover la realización de las tareas establecidas. El diseño didáctico para gestionar el “hacer” por medio de las propiedades físicas de la carpeta es funcional a la modalidad de evaluación implementada. Las *guías de trabajo* y la cantidad de consignas que las componen dependen, por un lado, del modo en que interpreta la gestión del tiempo disponible en cada clase (dentro de la organización del *cronosistema* de la escuela secundaria de espacios curriculares secuenciados y discontinuos durante la semana)⁴³ y, por otro, de un diagnóstico situado acerca del grado de avance en la realización de las tareas por parte de cada alumno.

El trabajo de enseñar de esta docente se encuentra intimamente vinculado con la práctica de evaluación y calificación. En la estructura del tiempo de las clases esta modalidad adquiere dos dinámicas para evaluar y calificar, por una parte, a partir de lo que efectivamente los alumnos “hacen” (escriben) en la carpeta durante el tiempo de la clase (que incluso por momentos se puede articular con breves intercambios orales entre docente y alumno) y, por otra,

⁴³ En el caso abordado, el tiempo de la asignatura Historia en el cronograma escolar está distribuido entre los días lunes, con un medio módulo de 40 minutos, y los miércoles, con un módulo completo de 80 minutos. Debido a la diferencia de tiempo entre estos dos días, Carmen dispone de distinta manera las *guías de trabajo*. Por lo general, al contar con más tiempo los miércoles, gestiona el trabajo y dosificaba el volumen de contenidos con dos *guías* cortas y secuenciadas (que cada una puede contener una, dos o tres consignas). Estrategia que le permite fraccionar en dos bloques el tiempo de la clase de 80 minutos. Frecuentemente, en la primera parte de sus clases retoma la última *guía* trabajada en la jornada previa, porque muchos alumnos no llegan a terminarla. De esta forma va encadenando el completamiento de las tareas, un aspecto fundamental en la lógica de su construcción metodológica para poder evaluar y calificar. No obstante, la secuencia y el ritmo de trabajo entre las clases no es uniforme en razón de las diferentes circunstancias vinculadas con el grupo de alumnos (clima de la clase, conflictos que se suscitan a su interior, diferente disposición para la tarea en los encuentros, entre otros).

con la entrega de las hojas donde desarrollan las actividades. No obstante, Carmen complementa estratégicamente ambas prácticas: con una lectura rápida de las tareas que le entregan en las hojas indica su completamiento para evitar llevar consignas incompletas, por el contrario, en caso de observar que el alumno ha finalizado la actividad, las retiene para llevarlas para su evaluación.

La insistencia de Carmen en realizar la tarea en clase se debe a que considera que si el alumno no completa la *guía de trabajo* en el momento destinado a su elaboración, luego en los siguientes encuentros, al continuar con otra *guía de trabajo*, quedará incompleta y, en consecuencia, la calificación tendrá que ser indefectiblemente un aplazo. La elaboración y el completamiento de las actividades en la carpeta son la objetivación de la tarea y sinónimo del desempeño del alumno. Así, la productividad del alumno es materializada con su trabajo en las hojas de la carpeta.

No obstante, las dinámicas de clase dan cuenta de que el constante relevamiento lector de la docente acerca del "estar haciendo" la tarea por parte de los alumnos, combinado con las fiscalizaciones a "vuelo de pájaro" durante los recorridos por el aula, auxiliado por las interacciones de preguntas y respuestas acerca de los contenidos trabajados, muestran que en estas condiciones de trabajo docente, la construcción de la calificación no es lineal a partir de evaluar simplemente lo que materialmente un alumno ha "hecho" (escrito) en la carpeta. La apreciación del "hacer" de los profesores se configura en términos de una compleja trama de indicadores que combina la efectiva realización de las tareas, el comportamiento en general y el esfuerzo que destina cada alumno a las actividades durante las clases.⁴⁴

⁴⁴ Al respecto estas valoraciones que construyen los docentes en sus prácticas evaluativas se encuentran también formalizadas a nivel del sistema educativo con las denominadas "notas de concepto", las cuales como señalan Beltrán y Castagno (2015, p. 11) "...evalúan formalmente una cuestión de orden moral. Dicha apreciación subjetiva interpretada numéricamente, junto a otras que devienen de evaluaciones más bien

En razón de que en muchos casos los alumnos no completan algunas o todas las consignas de las *guías de trabajo* en sus carpetas, Carmen utiliza también las instancias de intercambio verbal colectivo o individual para evaluar, teniendo como referencia la participación de los alumnos en clase; una "táctica" que implementa para encontrar otras maneras de evaluarlos: ‘...lo que pasa es que yo les trato de hacer una nota global, entre lo que trabajan, entre los que participan’. No obstante, esta estrategia tiene límites, porque la participación de muchos alumnos en los intercambios verbales colectivos alcanza índices muy bajos.

Esta modalidad implementada por Carmen para su trabajo de enseñar, donde combina diferentes momentos y referencias para evaluar y calificar el desarrollo de las *guías de trabajo*, dentro del tiempo de clase y cuando lleva algunas hojas de carpeta, es una estrategia para intentar “*respetar el tiempo*”, los ritmos y las prácticas de cada alumno en la producción de las tareas. Una forma de *evaluación situada* que tiene por función gestionar las temporalidades de trabajo de los alumnos en el aula, orientada tanto al uso de la carpeta para el “hacer” como a una incesante negociación de sus conductas para no perjudicarlos en sus calificaciones.

“[...] lo que pasa es que si yo me pongo así *tan rígida en evaluarlos* 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...”; “...en este curso 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...”.

Por su parte, el modo de usar la carpeta para evaluar y calificar las actividades realizadas procura regular la disposición de los estudiantes para

instruccionales, garantizan integrar en una calificación final del trimestre, tanto lo instruccional como lo regulativo”.

“hacer” la tarea académica en la jornada escolar, cuestión que juega un papel fundamental para la gestión de la vida en la clase. “...si no trabajan en el aula, así hice el año pasado, les ponía el uno, después si nos poníamos de acuerdo y ellos seguían trabajando, ese uno se transaba...”.

En el trabajo de enseñar de Carmen y Natalia, la posibilidad de evaluar y calificar requiere de la constante productividad de los alumnos en sus carpetas durante las clases. La exigencia de completarla radica en la necesidad de una productividad diaria. Sin esta producción se reducen las referencias para evaluar y calificar. Esa productividad se objetiva en la carpeta, en tanto artefacto soporte de escritura, que materializa el trabajo en clase, no solo en terminos escriturarios, sino también en gestos corporales, con los cuales también construye otros indicadores para valorar el desempeño de los alumnos y calificarlos: “A parte no me olvido del trabajo de clase, *yo voy anotando*, pero no me olvido del que trabaja y del que no trabaja en clase.”⁴⁵

Como refiere Carmen, su construcción metodológica es también un efecto de la compleja y, por momentos, infructuosa práctica de solicitar la producción o completamiento de las consignas en tiempos extraclases:

“Porque 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 esos compañero no lo completo lo dejan

⁴⁵ Debido a las dificultades de gestionar el trabajo de clase con grupos numerosos de alumnos y siendo que la construcción de la calificación se realiza principalmente por medio del “hacer” en la carpeta, cuando este “hacer” no sucede o sucede a medias, Carmen recurre a la “nota de concepto”. Un modo de construir la calificación que se vuelve difícil de descifrar para un observador externo, como así también para los alumnos, quienes de pronto se encuentran sorpresivamente con calificaciones que desconocían.

sin completar, no se toman el trabajo de ir pedir el libro... [Pero] ubico todo el que no lo tiene completo”.

Aún con la propuesta de fomentar y circunscribir las actividades escolares al “hacer” en la carpeta, Carmen reconoce que aunque el volumen de contenidos sea acotado y se encuentre dosificado en breves *guías de trabajo*, no termina de lograr que la tarea de los alumnos “marche sobre ruedas”. Al trabajo académico hay que hacerlo funcionar y, en este sentido, manifestarles a los alumnos la acción posterior de evaluación y calificación es también una manera de traccionar el “hacer”. Una estrategia que se refleja cuando expresa: “...cuando les decís que les vas a poner nota, trabajan”. Disposición que también es posibilitada por la carpeta como espacio de registro del “hacer” y como referencia para la evaluación, tal como les expresa constantemente y de diferentes maneras durante las clases: "Este trabajo lo voy retirar hoy, yo les aviso...voy a poner nota"; “Joel no me entregaste la hoja, ya saben la nota que tienen después, no les va a dar el promedio”; “Nadia ¿respondiste las preguntas? Que las voy a llevar”; "C: Tamara ¿ya terminaste? Me lo voy a llevar para corregir... saben la nota que tienen si no lo entregan”. En este sentido, la elaboración y el completamiento de las *guías de trabajo* en la carpeta son, en parte, la objetivación del cumplimiento de la tarea y sinónimo del desempeño del alumno.

En la construcción metodológica de Carmen, la *evaluación situada intraclase* se configura con el empleo didáctico de las *guías de trabajo* y la producción escrita que son, en sí mismas, el instrumento de evaluación y el contenido a evaluar. En términos generales, a semejanza de Natalia en *Ciudadanía y Participación*, trabajo de enseñar, aprendizaje y evaluación se unifican y sincronizan en una misma realización con el propósito de evitar las *evaluaciones diferidas postclase* que demanda un estudio extraescolar con memorización de información, datos y fechas.

La *evaluación situada intraclase* en la invención didáctica de Carmen está construida de modo tal que las breves *guías de trabajo* aborden un pequeño volumen de contenidos o información, con el propósito de favorecer que sus alumnos las desarrollen y concluyan durante el acotado tiempo de clase; dinámica que sucede con la entrega de las hojas de carpeta para ser evaluadas en ese instante o cuando pasa entre los bancos y se detiene a supervisar las carpetas. En un “golpe de ojo”, sin dejar de atender lo que sucede en el aula, puede ponderar la situación de dos o tres respuestas de la *guía de trabajo*, es decir, si están “hechas” y cómo están “hechas”. Acto seguido puede solicitar verbalmente rehacer, revisar o marcar con un visado, el cual equivale a tarea realizada y evaluada. Estrategia que además le ahorra llevar sólo algunas de las hojas para evaluar con el desarrollo de las *guías*. Aspecto significativo en la economía laboral de los profesores de Escuela Secundaria en las condiciones de trabajo descriptas.

Así, en la dinámica de enseñanza de Carmen -como también en el caso de Natalia- los visados de las actividades realizadas, las que son señaladas con un “*incompleto*” o los que quedan con algún comentario por escrito en las hojas de la carpeta, constituyen un sistema de evaluación con exclusas: con los visados y las anotaciones va cerrando acumulativamente partes o secciones de la carpeta como bloques de contenidos trabajados y evaluados. En conjunto, la estrategia le permite administrar el tiempo y generar de manera secuenciada la valoración durante la propia clase o con los trabajos retirados. Con estas múltiples referencias de la producción del alumno construye una “calificación global” a partir de cuánto y cómo va “haciendo” en el aula sin tener que sentarse a revisar nuevamente cada una de las carpetas.

Así, tanto Carmen como Natalia desarrollan un proceso de co-construcción con los alumnos que requiere de una compleja estrategia de negociación de

tiempos y ritmos de actividad en clase. La gestión de estos tiempos y ritmos son efecto de la construcción de una regulación *sui generis* para el trabajo escolar. A diferencia de otros profesores que intentan desarrollar tareas con un ritmo homogéneo con cada uno de los alumnos del grupo-clase, lo cual requiere un estricto orden y una disciplina impuesta constantemente que, frecuentemente, lleva a fuertes tensiones con los alumnos, las actuaciones de éstas dos docentes buscan minimizar las adversidades al exigir una tarea constante e ininterrumpida por medio de un sistema integrado de enseñanza, aprendizaje y evaluación. No obstante, ni implementado esta modalidad de trabajo académico evitan los contratiempos y conflictos, ni sortean el hecho de tener que enunciar como amenaza el calificar con aplazos para conminar a los alumnos a “hacer” las tareas en sus clases.

Conclusiones

La complejidad laboral que representa y exige el trabajo de enseñar efecto, en parte, de la organización y funcionamiento de la escuela secundaria, que estaría cristalizando a su vez ciertos comportamientos de los alumnos en las aulas, enfrenta a los profesores a un proceso de conversión de las tradicionales prácticas de enseñanza en el nivel medio, las cuales han estado generalmente centradas en el desarrollo de clases expositivas, referenciadas en la abstracción conceptual del conocimiento científico y sostenidas por un lapso de tiempo continuo con la atenta y silenciosa escucha de los estudiantes. Ante estos cambios, los docentes han comenzado a diseñar tareas para un “hacer práctico” durante el tiempo de clase, buscando adecuarse a los breves y fluctuantes tiempos de “concentración” de los alumnos que, a su vez, se vinculan con sus exiguas disposiciones para

realizar las tareas extraescolares o de estudio en el hogar (entre los que se incluyen concurrir con diversos materiales o recursos para las actividades).

De manera articulada, los docentes asumen y reconocen la baja eficacia de las sanciones formales previstas para este nivel escolar como recurso para restablecer la tradicional escena escolar silenciosa y aquietada. Por más que les expresen a sus alumnos la existencia de dichas sanciones, o incluso, cuando llegan a aplicarlas, no modifican sustantivamente sus conductas en clase.

El cambio didáctico que parece sugerirse consiste en un intento por restablecer un trastocado "orden regulativo" a través de construir un "orden instruccional" que se adecue a las nuevas condiciones de trabajo en las aulas. Los profesores deciden circunscribir el tiempo de sus clases a "hacer hacer" a los estudiantes las tareas académicas, ofrecerles en ese mismo momento orientaciones y ayudas para su realización y, finalmente, utilizar esas producciones como el "referente" para evaluar y calificar los desempeños de los alumnos. La medida proviene de comprobar una y otra vez que al indicar la realización de una actividad o que "estudien" para alguna situación de evaluación para un encuentro posterior, la mayoría de los alumnos, por lo general, concurre sin haber efectuado la tarea ni "estudiado" los contenidos. Los docentes aceptan o reconocen la situación de sus estudiantes en razón que suponen que el fenómeno se debe a que muchos de ellos cuentan con inexistentes ayudas de adultos o familiares en el hogar o de algún tipo de apoyo extraescolar.

El proceso de adecuación y ajuste que los profesores imprimen a sus prácticas de enseñanza tiene su correlato en la *evaluación situada intraclase* que consiste en una dinámica de supervisiones y/o entregas de la producción

de las consignas en las hojas de las carpetas individuales que, a su vez, habilita y se articula con la construcción de las calificaciones.

No obstante, la calificación no se circunscribe sólo a la valoración de lo producido por escrito o ilustrado por el alumno sino también a la disposición y comportamiento que demuestra durante el "hacer" en clase. Dinámica didáctica que se produce, como se señaló, en circunstancias donde las evaluaciones tradicionales (la "prueba" con preguntas a resolver de manera individual recurriendo al recuerdo de los contenidos y produciendo respuestas esperadas por el profesor) han declinado por efecto del fenómeno escolar de ausencia de prácticas de estudio autónomo extraescolar.

Las prácticas de enseñanza y evaluación puestas en marcha son resultado de un significativo esfuerzo de invención didáctico-pedagógico y equivalen a un avance adaptativo de la escuela secundaria obligatoria frente a los desafíos que enfrenta en el proceso de universalización de este trayecto escolar. No obstante, como analiza Anne-Marie Chartier, las prácticas de enseñanza y evaluación como las descritas, "*tienen más que ver con un bricolage funcional que con una estrategia intelectual calculada*" (2002, p.21). Así, el empleo didáctico de la carpeta en las construcciones metodológicas de Natalia y Carmen responde a una economía del trabajo docente que tiene por función atender a una multiplicidad de tareas vinculadas con diversos alumnos, cursos e instituciones.

La *evaluación situada intraclase* es una expresión de las transformaciones de las prácticas de enseñanza y efecto de un proceso de mutación del trabajo de enseñar en las restricciones estructurales que ofrece la organización de la Escuela Secundaria. Es también una muestra de cómo los docentes ensayan modos de enseñar, evaluar y calificar para intentar promover la continuidad de las trayectorias educativas de sus alumnos y evitar el abandono escolar. Sin embargo, las estrategias implementadas no alcanzan a modificar o

conmover la cristalización de un distorsionado y desproporcionado dispositivo evaluador sostenido en una cultura que fragmenta y propicia prácticas y sentidos centrados en la producción, obtención y cálculo sumativo de calificaciones.

Por el contrario, dichas estrategias son, en parte, un efecto del accionar del dispositivo. En consecuencia, desde una perspectiva pedagógica superadora sería necesario repensar el régimen de evaluación de la escuela secundaria, junto con la organización curricular de los contenidos y las propuestas de enseñanza, para fomentar y fortalecer en los colectivos docentes ponderaciones globales e integradas acerca de los desempeños y las trayectorias de los alumnos a partir de prácticas de "evaluación formativa" (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995, p.19; Celman, 1998, p.53; Davini, 2007, p.215) o de "evaluación auténtica" (Davini, 2008, p.219; Anijovich y González, 2011, p.13) que promuevan una relación compleja y relevante con el saber escolar.⁴⁶

Bibliografía

- Alterman, Nora, y Coria Adela (2014). *Cuando de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Editorial Brujas: Córdoba, Argentina.
- Anijovich Rebeca y otros (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique. Buenos Aires.

⁴⁶ Los autores señalan que este tipo de evaluaciones se centran en actividades de aprendizaje en torno a producciones reales articuladas en torno a problemas y situadas en contextos determinados que tienen por objetivo promover procesos mentales complejos, desafiantes y estimulantes que den lugar a más de una respuesta o desarrollo por parte de los estudiantes atendiendo a su heterogeneidad y saberes previos.

- Bernstein, Basil (1988). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria, Madrid.
- Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita y Teobaldo, Marta (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Beltrán, Mariana y Castagno, Mariel (2015). "Evaluación y disciplina escolar. Incidencias en 'grupos' de alumnos de primer año del CB de una escuela semi-rural y su anexo". Cuadernos de Educación. Año VIII, Nº13. pp. 1-13. Centro de Investigación "María Saleme de Burnichón" FFyH. UNC.
- Celman, Susana (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En, Camillioni y otras, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador.
- Cole, M. (1990). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata, Madrid.
- Coria, A. (2006). "Políticas de enseñanza y lecturas de la escuela cotidiana". XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación de Niños y Jóvenes dentro y fuera de la Escuela. Buenos Aires.
- Chartier, Anne Marie (2002). "Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária". *Revista brasileira de história da educação* 3, 9-26, jan/jun.
- Davini, Ma Cristina (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*, Santillana, Buenos Aires.
- De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana/ITESO/CEMCA, México. Primera edición en francés, 1980. Gallimard, París.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela, (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Escolano, Antelo (1993). "Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931)" *Revista de Educación* 301. Barcelona.
- Falconi, Octavio (2015). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria*. Tesis Doctoral. Flacso, Argentina.
- Falconi, Octavio (2004 b). "Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?". En *Kairos. Revista de Temas Sociales*, año 8, 14. Universidad San Luis. <http://www.revistakairos.org/k14-15.htm>.
- Meirieu, Phillipe, (1998), *La Opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro. Barcelona.
- Sourrouille, F. (2009). "Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América latina. Distintas formas que asume la desigualdad". Cuaderno 02. SITEAL-IIPE-OEI, Bs. As. http://www.siteal.org/modulos/boletinesV1/upload/27/SITEAL_Cuaderno02_20090901.pdf
- Terigi, Flavia (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia en Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de La Pampa, Argentina. http://www.lapampa.edu.ar/jornadaapertura2010/Documentos/Conferencia/mce_Flavia_Terigi_Conferencia_Trayectorias_Escolares.pdf

4

Evaluación y disciplina escolar. Incidencias en “grupos” de alumnos de primer año del CB de una escuela semi-rural y su Anexo

Mariana Beltrán y Mariel Castagno

Introducción

Este trabajo se enmarca en el Proyecto titulado: “Evaluación y Disciplina escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de Córdoba. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización”⁴⁷. El mismo se propone indagar los dispositivos de evaluación de los aprendizajes y aquellos que regulan la disciplina escolar. Se busca comprender las marcas distintivas de ambos dispositivos, sus solapamientos, divergencias y eventual autonomía que puede observarse en el tránsito de un nivel a otro. Para ello se analizan dos cursos de primer año, que corresponden a un IPEM (Instituto de Educación Media) situado en zona semirural y su Anexo, que solo dispone de ciclo básico. Ambas escuelas están en los límites del ejido municipal de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Tal como se sostiene en el proyecto, al referirnos a los dispositivos de evaluación tanto de los aprendizajes como de la disciplina escolar, “hacemos mención al estudio de la red compleja de discursos, prácticas, instrumentos y efectos sobre los sujetos, tanto en el caso de la evaluación, como en el de la disciplina escolar” (Bernstein, 1993; Foucault, 1997 en Alterman y Coria, 2012 p. 2). Asimismo, “el enfoque de Bernstein –quien ha destacado especialmente el vínculo entre “adquisición, evaluación y transmisión”- es de interés pues para él la evaluación “condensa el significado de la totalidad del dispositivo” (1998, p.66) y es, en tanto evaluación continua, la “clave de la práctica pedagógica”. En cuanto a la disciplina escolar, ha puesto su atención en cómo el discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, que es de orden moral, y en sentido amplio, ayuda a comprender los complejos dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina

⁴⁷ Proyecto Secyt 2014-2015 ya referenciado en este libro.

en los sujetos, y el disciplinamiento social, como efecto a largo plazo”. (Alterman y Coria, 2012 p.3).

El papel del “examen” como operación que “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza” (Foucault, M, 1997: 189) y su poder de dar visibilidad sobre los individuos, y de encauzarlos, es un argumento potente de Michel Foucault y de los estudios sobre “disciplina escolar” que lo retoman (Furlán, 1996, 2004, 2012; Alterman, 1998, 2000, 2012; en Alterman y Coria 2012), y que nos permite justificar la razonabilidad de realizar una búsqueda articulada *entre* evaluación y disciplina.

El aporte de Bernstein también interesa porque “ha contribuido a poner la atención analítica en las “*variaciones*” y “*relaciones entre*” categorías –en este caso, evaluación y disciplina escolar- y en el “*pasaje*” de un código curricular a otro –para nuestro interés en este proyecto, de un nivel educativo con ciertas reglas dominantes, a otro que las niega, contradice, da continuidad, entre otras formas de relación posible que existen entre el primario y el secundario” (Alterman y Coria, 2012, p.4).

Metodología: Casos objeto de análisis

Desde un punto de vista metodológico, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo etnográfico (Rockwell, 2009 en Alterman y Coria 2012). Se estudiaron los dispositivos de evaluación y disciplina escolar en seis instituciones educativas (de gestión estatal y privada, y en contextos socio-culturales diversos) con la idea de apreciar variaciones atribuibles a dichas condiciones.¹

En este marco resulta importante entonces, caracterizar al Instituto de Educación Media (IPEM) tomado como caso. El mismo está ubicado en la

periferia de la ciudad de Córdoba en un lugar donde hay ausencia de instituciones tales como centros de salud, destacamento policial, clubes, centro vecinal por ello quizás “Los alumnos toman la escuela como punto de reunión porque no tienen un club o centro vecinal donde pueden encontrarse...” (Entrevista a no docente, 2012).

Es una escuela semi-rural; en los últimos años se ha producido un cambio en la urbanización del sector “lo que ha modificado el paisaje tranquilo y seguro, dando lugar a más tránsito, como también a delitos como robos, daños a las casas y también a la escuela” (Proyecto Educativo Institucional, (PEI) 2011).

Según el PEI, asisten cien alumnos a la institución los cuales provienen de barrios aledaños a la escuela tales como: “Villa Rivadavia, Cerveceros, Ciudad Obispo Angelelli, Villa El Libertador, Nuestro Hogar I, B^aIponá, B^aJardín, B^a San Roque, B^aCárcano” (2011). Los alumnos que viven en barrios aledaños a la escuela, se trasladan a través del transporte público cuya frecuencia es entre 40 minutos y una hora (Gagliano, Tell y Truan, 2013). “Otros alumnos se van en bicicleta, en moto o caminando varios kilómetros por calles de tierra, por lo que en días de lluvia se les hace imposible asistir a clase debido a las inundaciones” (2011).

Asimismo se observa que “la población escolar está compuesta por familias de bajos recursos, con escasa o nula escolarización e imposibilidad de acceder a mejores condiciones laborales y de acompañar a sus hijos en el aprendizaje: “(...) *tienen pocos incentivos familiares, los padres sí quieren que terminen, pero les cuesta seguirlos*” (Entrevista a no docente, 2012).

“Muchas de las familias de los alumnos reciben planes sociales como la Asignación Universal por Hijo, los hombres desarrollan trabajos temporarios como albañilería, cosecha de la papa y en el caso de las

mujeres, son jefas de familia o trabajan en servicios domésticos (Gagliano, Tell y Truan, 2013).

En la actualidad, los alumnos que trabajan “Ya no lo hacen exclusivamente a la cosecha de papa, ahora se buscan otros trabajitos, por ejemplo tratan de entrar al Plan Primer Paso que sacó el gobierno” (Entrevista a directivo, 2012).

A esta escuela no solo ingresan alumnos que vienen de la primaria, con la que comparten el mismo edificio aunque por la mañana, también muchos provienen de otras instituciones en las cuales no fueron aceptados por tener sanciones de conducta, o por repetir el curso, etc. (PEI, 2011).

En relación con esto: “(...) la imagen que se tiene de esta escuela, es que acá vienen los que echan de otros colegios, los repitentes, de mala conducta, entonces los del barrio no quieren venir acá, los que tienen unos pesos se van a otro colegio... y por eso también hay pocos alumnos” (Entrevista a docente, 2012).

La otra institución tomada como caso es un ANEXO al IPEM descrito que comienza a funcionar en el año 2010 por iniciativa de los padres de alumnos de la escuela primaria, con apoyo de docentes y directivos de la misma. La comunidad reclamaba la apertura del Ciclo Básico en virtud de las distancias que separan el lugar de las escuelas más próximas (Anticaglia y Lukasiewicz, 2013).

La zona del Anexo posee características aún más rurales que las del IPEM; se encuentran explotaciones agrícolas, sembradías y algunas casas muy esparcidas en el camino de acceso principal. Dicha ruta es de ripio y está en muy mal estado. Las calles aledañas son de tierra, sin iluminación.

“En la zona, la actividad agrícola que se realiza además de la cosecha de papa, es la siembra y producción de soja transgénica, que requieren cantidades de pesticidas como el glifosato y, pese a las advertencias de ley por tratarse de zona poblada, se ven a diario pasar los aviones tirando pesticida, por lo que a menudo se ha denunciado y relevado problemas de contaminación, y de salud en los pobladores” (Entrevista a profesora, 2012).

El IPEM Anexo cuenta solamente con el Ciclo Básico al que asisten aproximadamente noventa alumnos entre los tres cursos, en su mayoría procedentes del caserío de los alrededores de la escuela y los barrios más próximos a la ciudad de Córdoba: Coronel Olmedo, El Quebracho, Cárcano, Nuestro Hogar I (PEI, 2012). Según nos referenciara la Directora:

“Eligen el IPEM dada la numerosa matrícula con la que cuentan las escuelas de la periferia de la ciudad y otros lo hacen por no ser recibidos en ellas”. Respecto al nivel socioeconómico de los alumnos, “es una comunidad de clase baja, tiene distintas realidades sociales algunos padres no tienen trabajo estable, les faltan muchos recursos básicos, trabajan en la cosecha de la papa o en los cortaderos de ladrillos”.

A la escuela solo llega una empresa de transporte público interurbano, cuya frecuencia entre recorridos es de una hora y media, y funciona hasta las 21 horas. Esto causa dificultades para los alumnos y para algunos docentes, ya que la mayoría cuenta sólo con ese medio de traslado. (Anticaglia y Lukasiewicz, 2013).

La institución carece de edificio propio, comparte a contraturno las instalaciones de una escuela primaria, que dicta desde 1° a 4° grado en el turno de la mañana y 5° y 6° a la tarde junto con el C.B. del Anexo. En la

puerta del edificio se encuentra sólo cartel indicador de la escuela primaria. Cabe destacar que el discurso de los integrantes de la escuela primaria está fuertemente marcado por el verbo “prestar” (Anticaglia y Lukasiewicz, 2013). Al respecto, los estudiantes expresan recurrentemente: “(...) las maestras del primario nos echan en cara que ellos nos “prestan la escuela”.

Para acceder al análisis de los dispositivos que interesaba indagar, en estas dos instituciones descritas, se revisaron los documentos que las mismas producen tales como el proyecto educativo institucional y los libros de sanciones, se retomaron registros de observación de dictado de clases y de las sesiones del Consejo, todo lo cual se trianguló con entrevistas a informantes clave que permitieron reconstruir las apreciaciones de los actores institucionales sobre tales dispositivos.

Finalmente, “para el análisis e interpretación del material empírico, se sistematizó la información recolectada, a través de la identificación de recurrencias y contrastes, aplicando estrategias de análisis etnográfico y de discurso” (Alterman y Coria, 2012, p.6).

Disciplina escolar y orden regulativo

En ambas instituciones de educación secundaria investigadas, se lleva a cabo desde hace casi cuatro años el consejo de convivencia. Espacio integrado por alumnos delegados y docentes referentes que se eligen año a año por curso. El mismo tiene mayor sistematicidad en el IPeM “Madre” que en el Anexo donde no se ha logrado convocarlo asiduamente como sucede en la otra escuela, según lo observado hasta noviembre del 2012.

En el Anexo del IPeM, a mediados del año 2012, se retomó el Consejo de convivencia con la representación de algunos alumnos delegados de los

cursos. En este sentido se observó que el Consejo escolar se constituye actualmente en esta institución como uno de los dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos, y el disciplinamiento social, desde una perspectiva que entra en tensión con otros ordenes regulatorios que se visibilizan en las interacciones sociales en el aula. Tal como especificamos anteriormente, en este trabajo entendemos que la disciplina escolar, en tanto discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, que es de orden moral (Bernstein, 1993 en Alterman y Coria, 2012).

En el Consejo, la referente institucional y actual coordinadora, configura lo que será el inicio del proceso de diálogo en el Consejo y establece las primeras reglas que enmarcan las prácticas de participación de los jóvenes en ese espacio.

La intervención adulta va guiando, contra argumentando y configurando el papel del alumnos delegados en el Consejo. Al mismo tiempo, actúa modelando y regulando los pedidos de los alumnos. Así la coordinadora refiere:

“La idea es trabajar algunas cuestiones de la escuela por ustedes, que son los delegados del grupo, por lo tanto deben representar lo que quiere el grupo y no sus propios intereses. Debe ser un lugar que realmente quieran ocupar. Les agradece haberse quedado para esta actividad (...) Luego pregunta: ¿Qué creen que es este espacio?

Alumno delegado 1: no sé, que empiece él...

Al delegado 2 (2º año): Que tengamos una escuela mejor”.

En un segundo momento, se comienza a leer las propuestas que trajeron los delegados para ser tratadas. Los alumnos delegados de primer año plantean:

“pintar las aulas, poner espejos en los baños, una sala de computación, juegos en el patio, aros para fútbol, limpiar los bancos”.

La coordinadora señala que muchas de las cosas que piden son cosas que ellos rompen. Surge la queja por parte de los alumnos de que las maestras de primaria les “echan en cara que ellos le prestan la escuela” (...) “todo lo que hay colgado en las aulas, en los pasillos, todo es de los chicos de primaria”. Luego los delegados coinciden en que “ni siquiera el colegio tiene el cartel con el nombre del Ipem X Anexo, no hay nada que los identifique”. Finalmente, los alumnos proponen empezar gestiones para colocar un cartel afuera con el nombre de la escuela, o hacerlo ellos (Anticaglia y Lukasiewicz, 2013).

En esta situación se advierte la desarticulación con una Ley que interrumpa e inaugure un espacio diferenciado de la escuela Primaria. La superposición de espacios en lo edilicio y en lo administrativo impide alojar a los sujetos en un nuevo pasaje que los identifique. Surge entonces la idea del nombre para así asignar y fundar institución. Este reclamo se instaura como una condición que en este caso dificulta la habilitación de un sentido de pertenencia institucional con efectos sobre los sujetos.

Los alumnos participan en el Consejo de un proceso colectivo que fundamentalmente evalúa el uso de los espacios y tiempos institucionales. Algunos consideran que existen espacios “vacíos” tales como: las horas libres¹, en las que no cuentan con los recursos necesarios para practicar deporte en el patio o permanecer en una actividad que los contenga. Una estudiante dice: “Echamos moco porque no nos dejan salir, ni hacer nada. Pero si nos dejaran jugar a la pelota por lo menos, o correr, los chicos no estarían en el fondo escondiéndose para tratar de fumar, ni escapándose de la escuela”. Otro alumno, cuando le toca su turno en el Consejo, dice:

“Proponemos que nos den la pelota en las horas libres para jugar o por lo menos en los recreos y colgar los aros de básquet que están guardados”. Luego varios alumnos agregan, respecto de las condiciones materiales y su disponibilidad, que no cuentan con recursos necesarios como biblioteca o sala de computación. La reunión deriva en la necesidad de gestionar los recursos para ello.

Es posible pensar que los actores construyen una valoración y establecen una jerarquización de las condiciones que son necesarias para aprender y enseñar, en definitiva de los sentidos de la escuela como espacio educativo. De ello da cuenta la siguiente solicitud donde el delegado de primer año pide tutorías de matemática aduciendo que “la profe no explica bien, nos va mal a todos”. Al mismo tiempo otros alumnos también plantean la situación con algunos docentes. Al respecto mencionan: “Que X nos tenga más respeto, que nos preste atención. Porque cuando nosotros le hablamos y le decimos algo de lo que no nos gusta, no nos mira, y se pone a hablar con otros”.

El Consejo de Convivencia posibilita que los jóvenes se relacionen con los adultos desde un lugar diferente en el cual se suspende la evaluación de contenidos y se coloca en el centro de la discusión la evaluación del uso de los espacios curriculares; se prioriza la construcción colectiva de una doxa institucional. El diálogo permite la aparición de nuevos temas que se incorporan al proceso evaluativo tales como el uso de las horas libres, el uso de los espacios compartidos con los alumnos del primario, el vínculo docente-alumno, el proceso de pertenencia y de identificación con el espacio escolar.

Si bien los alumnos de primer año, en todas las entrevistas, dicen desconocer lo que es el Consejo y cómo funciona, esta experiencia se va adquiriendo en función de su participación en forma democrática, representativa, y por tanto

indirecta, en el mismo. Como dice Kantor “se aprende a participar participando” (2008, p.113).

En este sentido, este espacio habilita la circulación de la palabra de una manera más horizontal. En el mismo se construye un orden moral diferente, en el cual la coordinadora como adulta, guía, y evalúa cuestiones actitudinales de los alumnos, pero al mismo tiempo los alumnos pueden construir un sistema de opiniones y de relaciones diferenciado al mundo adulto y que a la vez lo interpela en sus normas y valores.

El Consejo actúa como parte de un dispositivo disciplinario que admite cierta flexibilidad en el criterio de graduación, ya que los alumnos participan por igual, aun cuando pertenecen a distintos cursos o secciones. La coordinadora establece el mensaje fundamental y la regla a seguir de la comunicación; estas reglas regulan el contexto de la interacción y la experiencia de diálogo participativo en el Consejo.

El enmarcamiento (Bernstein, 1993) en las relaciones en el Consejo le confiere ese carácter particular, se produce una práctica pedagógica diferente que incorpora otras temáticas, el discurso legítimo actúa en simultaneidad con otras voces que modifican el ritmo de la organización en la participación de los alumnos. En el Consejo se manifiesta un cambio en los criterios de selección y de integración social de los alumnos que posibilita otra transmisión y circulación en los saberes. La interacción en la comunicación incorpora momentáneamente un sistema de relaciones sociales en el cual se construyen esferas de opinión (Fraser, 1994) diferenciadas a las que se construyen el espacio áulico.

Tensiones entre la evaluación de los conocimientos y de los comportamientos

A nivel áulico no se encontraron referencias al Consejo de Convivencia por parte de docentes ni de alumnos. A diferencia de ello, lo que más se observa es la apelación a las amonestaciones, retirar del aula a los estudiantes que molestan, enviar notas a los padres cuando no se comportan como los docentes esperan y realizar anotaciones en el libro de disciplina o “libro negro”, como le llaman los alumnos. Esta forma de regular la disciplina parece acrecentarse en primer año y en los primeros meses del cursado del mismo ante el desconocimiento de la reglas del nivel secundario por parte de los estudiantes. En las entrevistas los alumnos dicen “es todo nuevo, la escuela, los compañeros y tantas materias y tantos profesores distintos, nada que ver con la primaria.”(...) “Acá hay profes que se enojan y gritan cuando hablamos”.

Se registró que el momento en que los profesores apelan más al “libro de disciplina”, a bajar notas o amenazan con poner amonestaciones, es generalmente al inicio de la clase. Llama la atención la cantidad de tiempo que se toman, en primer año, tanto docentes como preceptores para dar comienzo a la actividad, a veces el pedido de silencio y la explicación de la primer consigna lleva hasta una media hora, casi un módulo”. En estas instancias se destaca el orden regulativo que suele dar paso al momento instruccional pero cada uno se lleva la mitad del tiempo de la clase.

A diferencia de lo anterior, encontramos por parte de algunos docentes de primer año, que plantean un discurso regulativo donde se destaca el diálogo: “Hace 16 años que trabajo acá y no puse nunca amonestaciones, trato de arreglar las cosas con la palabra, no me gusta andar con el libro de disciplina bajo el brazo; eso es establecer en los chicos el miedo”.

Con estas excepciones, en gran parte de los espacios curriculares, sobre todo en el primer trimestre, se encontraron variadas apelaciones al orden

disciplinar en dispositivos de evaluación. La justificación de tomar evaluación refiere a que no hacen silencio o para que lo hagan, dictar gran parte del tiempo de clase para que permanezcan callados intentando “no quedarse en el dictado” o las referencias a las notas de concepto.

En este último caso se destaca tanto la apelación, por parte de los profesores, a modificar la nota de concepto para exhortar a los estudiantes a atender en la clase o, también, un uso un tanto discrecional de la misma como herramienta para “compensar” en los casos de estudiantes que tienen buena conducta pero no están aprobando la asignatura y también, a la inversa, en alumnos que no tienen buena conducta pero que sí aprueban.

Así lo explica una profesora: “Miren el concepto es una cosa distinta a la nota que se sacaron las veces que los evalué, acá hay muchos que son muy buenos en casi todos los deportes...”; Al respecto otra profesora dice: “en primer año son más juguetones, hay que llamarles la atención todo el tiempo, los varones son más problemáticos”...“Yo cierro en una misma nota lo que es la materia y el concepto”. En estas explicaciones se pone en evidencia que la nota de concepto, parece no referir a la evaluación de los conocimientos adquiridos como sí a la valoración del comportamiento del estudiante. Estas notas, como sucede en varias asignaturas, también se definen en relación a “la carpeta”. Los alumnos dicen: “si no tenés la carpeta completa aunque sepas mucho, te bajan la nota”.

Así el oficio de alumno, en términos de Perrenoud (1990), como adquisición por parte de los estudiantes que recién ingresan al secundario, va garantizando su permanencia en el sistema en función de responder a requerimientos que no implican adquisición de saberes.

En definitiva, las “notas de concepto” evalúan formalmente una cuestión de orden moral. Dichas apreciación subjetiva de los profesores interpretada numéricamente, junto a otras calificaciones que devienen de evaluaciones

propriadamente de contenidos, garantizan integrar en una calificación final del trimestre, tanto lo instruccional como lo regulativo.

Conclusiones

Las experiencias disciplinares centradas en lógicas que intentan construir un modelo más horizontal y democrático en las escuelas secundarias, tales como el conocimiento de la modalidad representativa de participación, el rol de los delegados de curso o el funcionamiento del mismo Consejo de Convivencia son escasas en la mayoría de los alumnos que ingresan a primer año en estas dos escuelas. A pesar del buen nivel de comunicación y de instancias de trabajo conjunto entre las direcciones del nivel primario y del nivel medio en ambos establecimientos, solo se hace posible el seguimiento de una mínima proporción de los alumnos, ya que la gran mayoría llega al primer año provenientes de otras escuelas tanto primarias como secundarias, estas últimas para el caso de los repitentes, quienes ascienden a la mitad de los cursos.

Es posible pensar que esta situación tiene una incidencia en las modalidades de organización del alumnado y en su comportamiento. A pesar de que la falta de apropiación de los alumnos de las normas de este nuevo nivel es reconocida por los profesores, encontramos intervenciones docentes que presuponen dicha socialización en los cursos de primer año. Este precepto naturalizado, invisibiliza la necesidad de sostener y profundizar procesos de ambientación al secundario y, al mismo tiempo, acrecienta el uso del miedo, la amenaza, la sanción y los gritos como modos de regular la disciplina al interior del aula.

A su vez, observamos que esta dificultad viene acompañada de un uso discrecional de “notas de concepto”. Las mismas se constituyen en herramientas para la evaluación formal de cuestiones que son de orden moral, al modo de relaciones que privilegian prácticas sociales legitimadas por el discurso pedagógico (Bernstein, 1993). Esta calificación de concepto se torna paradigmática en el cruce del “dispositivo disciplinar” y el “dispositivo de evaluación”¹ en el primer año de la escuela secundaria.

En contraposición con ello, en el Consejo de Convivencia, que tampoco es ajeno a dichos procesos de regulación, se suspende la evaluación de contenidos y se coloca en el centro de la discusión la evaluación del uso de los espacios curriculares, sus sentidos, funciones, posibilidades y límites. El Consejo en tanto espacio diferenciado, intergeneracional y horizontal, posibilita el desarrollo del diálogo y otro uso de la palabra por parte de los estudiantes.

Aunque el Consejo se asocia al dispositivo disciplinar, en las sesiones los sujetos desarrollan procesos de identificación grupales que habilitan un sentido de pertenencia institucional que redundante, indefectiblemente, en el aprendizaje. En este marco, el Consejo se constituye actualmente, en estas instituciones de educación secundaria, en un componente del dispositivo que regula el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos y el disciplinamiento social, desde una perspectiva que entra en tensión con otros ordenes regulatorios que se visibilizan en las interacciones sociales en el aula.

Bibliografía

Alterman, Nora (1999). “La disciplina escolar en las escuelas secundarias”.
Revista *Páginas*, de la Escuela de Cs. de la Educación. Año1. N°1. Cba:
Narvaja Editores.

- Alterman, Nora (2000). El Consejo de Convivencia en la Escuela Secundaria”
Estudio de un Consejo de Convivencia en una Escuela Secundaria de la
Ciudad de Córdoba. II Congreso Internacional de Educación “Debates y
Utopías”. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Anticaglia, Jimena Lukasiewicz, Marcela (2013). *La apropiación del espacio
escolar*. Trabajo de Sistematización Final de grado. Facultad de Psicología.
UNC.
- Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata.
Madrid.
- (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones
Morata. Madrid.
- Fraser, Nancy (1994). *Reconsiderando la esfera pública: una contribución al a
crítica de la democracia existente*. Revista Entrepasados. Año IV N° 7.
Buenos Aires
- Foucault, Michel (1991) *Saber y verdad*. La Piqueta. Madrid.
- Furlán, Alfredo y Alterman, Nora (2000). “La indisciplina en la escuela”. En
Revista *Alternativa*. Serie espacio pedagógico. UNSan Luis. Argentina.
- Gagliano, Tell, y Truan, M. (2013) “*La construcción de la autoridad en primer
año del secundario*”. Programa Prácticas PreProfesionales. Facultad de
Psicología. UNC. Mimeo.
- Narodowski, Mariano (1993). *Especulación y castigo en la escuela media*. Buenos
Aires: Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Ares.
- Kantor, Débora (2008). “Variaciones para educar adolescentes y jóvenes”.
Del Estante: Bs.As. Argentina.
- Perrenoud, Phillippe (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*.
Morata Madrid.

5

El lugar del preceptor en la escuela secundaria obligatoria: su
lugar en los dispositivos disciplinarios

Introducción

En este capítulo tomaremos en cuenta las intervenciones que realizan los preceptores en el marco de la escuela secundaria inclusiva y algunas de las consecuencias del cambio rotundo en algunas de sus funciones, que otrora apuntaban a realizar un seguimiento minucioso de los estudiantes en el marco del dispositivo disciplinario/disciplinante, y que hoy, lo hacen más al acompañamiento de las trayectorias escolares de todos y cada uno de aquellos.

El rol del Preceptor desde una perspectiva histórica

Mientras en tiempos de vigencia del paradigma disciplinario las tareas relativas al control, el orden, la disciplina, el cumplimiento y observación de las normas y la asistencia constituían funciones asignadas al *celador*, desde una posición subordinada, en los tiempos de la escuela secundaria inclusiva, el preceptor, pasa a ser considerado un actor estratégico y sus intervenciones toman un perfil más ligado a la educación en sentido amplio, al cuidado, la anticipación y el acompañamiento de los estudiantes, para ayudarlos a constituirse en tanto tales y contribuir a hacer efectivo el derecho a la terminalidad de la educación secundaria.

Estos profundos cambios implican entonces, un pasaje desde los antiguos métodos de disciplinamiento, basados en la vigilancia, el registro minucioso, el control y el castigo, a técnicas de gobierno de sí (tecnologías del yo s/Foucault) orientadas a la construcción de vínculos saludables y pacíficos en el marco de los Acuerdos Escolares de Convivencia.

Pasan de ser el ojo del poder, guardián del orden y administrador del castigo, retributivo y ejemplificador, un rol articulado directamente con el poder

aunque carente de poder en sí mismo, a encargarse del acompañamiento de las trayectorias, al cuidado del otro, a la contención afectiva, a la orientación y a la mediación con los otros actores institucionales. En síntesis a la creación de condiciones de posibilidad que faciliten la permanencia de los alumnos dentro de la escuela y a la construcción de su perfil de estudiantes secundarios.

Tales profundas mutaciones explicitan y visibilizan una variedad de prácticas que desbordaban el conjunto de prescripciones que implicaba su rol, y que se iban desplegando en la cotidianeidad institucional, de un modo que podríamos definir de “artesanal”.

Significación etimológica de celador y preceptor

Celador: la palabra celo viene del griego *zein*: “hervir”, pasa al latín como *zelus* que significa “ardor, celos”. De allí derivan “celoso, celar y celador”. Persona designada por la autoridad para ejercer vigilancia, con celo y recelo. Además es *aquel que disfraza u oculta*. Sin duda, esta primera acepción es la que más claramente se vincula con el orden y el disciplinamiento, pero también es, por otro lado, lo del disfraz o el ocultamiento, pareciera ser una acepción vinculada más a aquello que excede con creces las funciones delegadas de encauzamiento de las conductas bajo el paradigma de la disciplinario / disciplinante.

Preceptor: Praeceptum:(lt) *lo tomado por anticipado*. Precepto: mandato, lo prescripto, disposición. Proviene de *captare*, aumentativo de *capere*, *coepi*, *captum*, que significan tomar, atraer o captar. Es aquél/aquella que con sus preceptos, sus máximas o su saber, atrae a la juventud, la capta y la cautiva. *Preceptuar* significa *procepta bene vivendi tradere*: dar preceptos para vivir virtuosamente. El término “preceptor” proviene de la Grecia

antigua y aludía a aquellos que brindaban enseñanza apropiada para el ejercicio de la ciudadanía y cargos en el gobierno de la polis. En Roma en cambio, las familias patricias les pagaban para que dieran instrucción a sus hijos. Es decir que desde su origen, este rol tuvo que ver con el disciplinamiento, la normalización y la reproducción, pero desde una posición vacía de poder. No obstante, también tiene que ver con lo que indica la palabra enseñar: “in-signare”: señalar hacia arriba, orientar sobre qué camino seguir. Un rol subordinado, instrumental y sin formación específica para que la institución y el sistema lo “llenen” con su necesidad de controlar, vigilar y castigar.

Finalmente agregamos, como otro aspecto interesante del término en cuestión, que el prefijo inseparable “Pre” está fuertemente vinculado a una de las funciones esenciales del preceptor de hoy y que forma parte de las estrategias del cuidado (de sí y del otro): la función de anticipación.

Los preceptores en el sistema secundario de la provincia de Córdoba. El trabajo con sus ideas previas

Desde el año 2012, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba planificó, ejecutó y evaluó la capacitación: *El preceptor en la escuela secundaria obligatoria*, con una carga horaria de 180 hs., dirigida a todos los preceptores en ejercicio, sean ya titulares, interinos o suplentes, y declarándola prioritaria para toda la jurisdicción.

Desde entonces se realizaron cursos en las sedes de Capital, Río Cuarto, San Francisco, Villa María, Río Tercero y Las Varillas.

Primera cohorte 2012

SEDE	INSCRIPTOS	APROBADOS	BAJAS
------	------------	-----------	-------

Capital	406	207	
Río Cuarto	135	85	
San Francisco	87	49	
Totales	628	341	287

Segunda cohorte 2013

SEDE	INSCRIPTOS	APROBADOS	BAJAS
Capital 1	136	67	
Capital 2	137	71	
Villa María	77	52	
Totales	350	190	160

Tercera cohorte 2014

SEDE	INSCRIPTOS	APROBADOS	BAJAS
Capital	222	177	45
Las Varillas	46	39	7
Río Tercero	104	83	21
Totales	372	299	73

Cuarta cohorte 2014

SEDE	INSCRIPTOS	APROBADOS	BAJAS
Capital	179	105	
Totales	179	105	74

Quinta cohorte 2015

SEDE	INSCRIPTOS	APROBADOS	BAJAS
Capital	152	82	70
Totales	152	82	70

Hasta el año 2015 (incl.) se registraron entonces: inscriptos: 1681; aprobados: 1017; bajas: 664.

Los objetivos del curso fueron los siguientes:

- . Profundizar procesos de conocimiento de la condición juvenil y de las configuraciones familiares en los actuales contextos socioculturales
- .Problematizar y analizar las representaciones, esquemas y categorías con que se perciben e interpretan los hechos escolares en general y de los estudiantes en particular.
- .Fortalecer conocimientos necesarios para un buen desempeño del rol y para el abordaje de temáticas emergentes que impactan en las trayectorias escolares de los estudiantes del Nivel.
- .Reflexionar acerca de su contribución para la elaboración conjunta, la implementación y la evaluación de los AEC, su implicación ante los conflictos y el impacto de su desempeño en el clima institucional.

Con anterioridad al inicio y bajo el propósito de aproximarnos a las ideas previas de los preceptores, estos debían enviar al equipo docente por vía informática, una Actividad Preliminar que contemplaba los siguientes ítems:

1) Realizar una descripción de los estudiantes a su cargo (para esta consigna, si las opiniones de los dos o más preceptores asistentes en representación de una misma institución son divergentes, requerimos que consten ambas apreciaciones).

- 2) Realizar una descripción de las familias de los estudiantes de la escuela.
- 3) Relatar una situación problemática que hayan podido resolver, detallando: condiciones iniciales; descripción de la situación; intervención realizada; resultados producidos; estado actual de la situación.
- 4) Relatar una situación problemática que no hayan podido resolver, detallando: condiciones iniciales; descripción de la situación; intervención realizada; resultados producidos Estado actual de la situación; razones que obstaculizaron la resolución.

La realización de la Actividad Preliminar permitió acceder a algunas de las ideas previas que los preceptores traían sobre sus estudiantes y sus familias desde el punto de vista de sus propias vivencias y representaciones sociales y, en relación a las consignas 3 y 4, el interés se centró en conocer qué lecturas hacían de algunos de los problemas que hoy atraviesan las escuelas secundarias, cómo piensan sus intervenciones y hasta donde se involucran en las mismas.

Esta estrategia permitía aproximarse a la construcción de sentidos producida por los actores involucrados, paso imprescindible que permitió aprehender las características originales de una tarea poco visible y escasamente formalizada.

El trabajo con estas producciones tuvo decisiva influencia en todas y cada una de las cohortes, y los sucesivos encuentros: en los trabajos prácticos exigidos, en las instancias grupales, de análisis críticos de textos, películas o videos, los que en conjunto permitieron, a muchos de ellos, producir un “salto de escala” que se materializó en sus producciones finales.

En una primera aproximación resulta interesante preguntarse cómo impacta en su práctica y en la mirada que tienen sobre los jóvenes y sus familias,

estos nuevos tiempos en que las claves de desciframiento han cambiado rotundamente y en donde los estudiantes realizan sus trayectos formativos en instituciones que han visto socavada su potencia instituyente. Se trataría entonces de subjetividades constituidas en tiempos de fluidez y en el marco de relaciones que interpelan la autoridad del adulto.

El análisis de la Actividad Preliminar puso el acento en varias cuestiones de relevancia que aparecían frecuentemente en las respuestas:

- a) Diferencias significativas según el tipo de escuelas: urbanas en capital o en Interior, oferta única o variada, con población rural, con albergue, P.I.T., CENMA, Modalidad Especial, Gestión Pública (en contextos de pobreza urbana o rural o sitas en el centro de la ciudad), Gestión Privada (confesionales y no confesionales)
- b) Diferencia según el tipo de alumnos: si provienen de capital o del interior, escuela urbana o rural, de gestión estatal o privada, laica o confesional, turnos mañana, tarde o noche, oferta única o múltiple, homogéneo y heterogéneo, mujeres y varones, aprendizaje y conducta, con la edad que se corresponde con el curso o con sobre edad, nativos o extranjeros, según pertenencias sociales diferentes, propios o de otras escuelas, variabilidad horizontal (entre dos secciones del mismo curso) vertical (entre el CB y el CO) y según la oferta (los curriculares y los de taller) para el caso de las escuelas técnicas.

“En cuanto a los alumnos de la escuela **rural** de la cual estoy en actividad podría decirse que, asisten a la institución tanto los alumnos de la zona rural propio del lugar donde se encuentra el establecimiento ,junto con otros alumnos de áreas urbanas de alrededor llevando ello a que exista enfrentamiento entre ambos dificultando en algunas ocasiones la convivencia”.

“Los estudiantes del turno tarde, son grupos heterogéneos que responden a diversas características, en este ámbito encontramos muchos alumnos con sobre edad acompañados de familias con diferentes problemáticas. Muchos de los alumnos llegan al turno tarde tras haber presentado numerosos inconvenientes en el turno de la mañana, y también se reciben alumnos con dificultades de otras instituciones educativas, repitentes de la misma escuela y de otras, y algunos con serios inconvenientes de aprendizaje y de convivencia”.

“Los alumnos a mi cargo provienen de distintos barrios a pesar de estar el Colegio en el centro, algunos de ellos pertenecen a la clase social media y la mayoría a la clase media baja, también hay chicos peruanos que a veces son discriminados”.

“Hay una diferencia en la división “A”, es más responsable y aplicada en cuanto a estudios que la división “B”, esto hace que se realice un seguimiento académico de los alumnos”.

Pareciera ser que se formarían pares de oposiciones muy contrastantes entre los que provienen del lugar y los que vienen desde otros sitios (“...los autóctonos y los genuinos...”, los denomina una preceptora), los de zona rural y los de urbanizaciones más grandes y que “...tuvieron que emigrar de sus pueblos porque ya los conocían en las escuelas del lugar...”, los que pertenecen al turno mañana y los del turno tarde, algunos de ellos “...derivados...” por fracasar a la mañana; según el barrio del que provengan, (rivalidades barriales, familiares o de otro orden) problema que se daría sobre todo en las escuelas situadas en el centro de la ciudad; según provengan de sectores sociales medios, medios-bajos o de escasos recursos; entre los que están en el curso A y los que están en el curso B y otros.

Fabricación de falsas dicotomías que dejan de un lado, esto es, los que figuran en primer término a aquellos que tienen facilitada sus trayectorias escolares, y del otro, a los que seguramente la tendrán comprometida.

Problemas prevalentes en los estudiantes a cargo según lo consignado por los cursantes: sobre-edad, repitencia, deserción, desvalorización de la escuela y el trabajo, judicialización, embarazos precoces, consumo indebido de sustancias, estigmatización, baja autoestima y depresión, desnutrición o subalimentación, dificultades para comprender consignas, ausentismo, dificultades en cumplir el horario, desinterés, apatía, violencia, gran heterogeneidad. “En algunos alumnos se observan problemas más complejos como intentos de suicidio o manifestaciones de cortes en sus brazos como llamados de atención”.

El tema de los cortes, los intentos de suicidio y los suicidios consumados, han tenido un fuerte crecimiento en los últimos años. Las auto-lesiones parecen afectar más a mujeres que a varones, y ser más frecuentes en los primeros años que en los del Ciclo Orientado. El tema de los suicidios afecta más a varones que a mujeres y suelen consumarse más frecuentemente en los primeros que en las segundas, sobretodo porque eligen procedimientos más cruentos para hacerlo, por ejemplo el ahorcamiento.

Representaciones sobre los estudiantes

En cuanto a los modos de significar a los alumnos encontramos diversas interpretaciones:

Mirada sociológica, donde el elemento causal sería la pobreza estructural y/o los procesos de empobrecimiento producidos en los 90 principalmente. Lo social en tales casos aparece como determinación, causa, espejo o reflejo.

“...Poseen varias carencias, como por ejemplo, de naturaleza cultural, socio – económica, nutricional, sanitaria o afectiva, entre muchas otras. El déficit inherente a las escuelas que atienden estos colectivos están relacionados con, por ejemplo, la infraestructura escolar, los servicios básicos, el material didáctico impreso y no impreso, las carencias de los maestros, deterioro o carencias de equipos y mobiliario, entre otros. Estos déficit son la causa de ritmos de aprendizaje más lentos de los alumnos rezagados. Estos estudiantes socialmente vulnerables se caracterizan por su gran heterogeneidad producto de las diferencias notorias en sus condiciones de vida ya que las posibilidades de éxito escolar están estrechamente ligadas a la condición social y económica de las familias. La atención a las desigualdades es una condición sine qua non para la adecuada educación de grupos socialmente vulnerables”.

“Algunos de estos alumnos son los únicos en ingresar a la escuela secundaria, en relación a sus hermanos, primos y grupos de amigos del barrio. En este sentido, ir a la escuela lo llena de satisfacción y goce, por otro los enfrenta a situaciones dilemáticas y afectivas que deben resolver”.

“Son alumnos propios del lugar con muchas carencias, de contextos vulnerables y de riesgo, madres muy jóvenes, amas de casa, desocupados o sub-ocupados y jóvenes excluidos del sistema de educación media; buscando la mayoría de ellos terminar sus estudios para poder conseguir un trabajo digno, ya que este hoy en día es un requisito fundamental para tal fin”.

“La mayoría de los alumnos de nuestro establecimiento constan de muchos problemas socio-económicos y mala conducta (agresivos,

intolerantes e irrespetuosos). Son repitentes y se ve mucha sobre edad sobre todo en los cursos más bajos. Vienen porque no tienen bancos en otras escuelas o fueron expulsados por conducta en las mismas. Cabe destacar que a pesar de todo lo descripto son muy allegados hacia nosotros los preceptores en busca de cariño, contención y soluciones a conflictos en sus vidas cotidianas”.

Resaltamos esta expresión final porque pone el acento en la importancia que tiene el preceptor en la vida escolar de los alumnos como adulto al cual se apela en tanto se lo conoce y reconoce. En escuelas en donde reina el anonimato: aquellas que solo son conocidas por sus siglas (IPEM, IPET) o sus números (15, 25, etc.), o donde los profesores transitan y no conocen a la mayoría de sus alumnos, la figura del preceptor adquiere un relieve mucho mayor.

En algunos casos la mirada sociológica se muestra un tanto más rigurosa, como en el escrito de esta docente:

“...las posibilidades de éxito escolar están estrechamente ligadas a la condición social y económica de las familias. La atención a las desigualdades es una condición sine qua non para la adecuada educación de grupos socialmente vulnerables. Sin embargo han sido atendidas como déficits, con resultados poco halagadores. El sistema escolar tradicional, ignora tales desigualdades, se tiende excesivamente a la homogeneización de la actividad dentro del aula”.

“...a la uniformidad, lo cual da como consecuencia que el nivel de los alumnos permanezca en un nivel medio muy cómoda para dar la clase. Es la conducta pedagógica que responde al diseño conceptual del sistema escolar, que centra toda su atención en los alumnos con ritmos de aprendizajes normales. Al no tener en cuenta las diferencias,

transformamos las desigualdades iniciales ante las culturas en desigualdades de aprendizajes y, más tarde, de éxito escolar”.

Mirada psico-social: vinculada a una supuesta “falta de hábitos” y que aparece mencionado con mayor frecuencia asociada a sectores populares; falla en las estrategias de crianza, carencia de afecto u otras.

“Estoy desde el año 2005, y con el paso de los años pude ir notando cada vez más: el desinterés, la irresponsabilidad, el desgano, la apatía que presentan los estudiantes. Al principio el problema era sólo en el aprendizaje”; que con mucha ayuda del profesor o maestro tutor más el interés y ganas de aprender de los alumnos se podían obtener resultados favorables. Pero con el paso de los años estos problemas fueron aumentando y se les agregaron a los más arriba mencionados todo lo que los alumnos traen de sus hogares”.

“Son muy comunes las agresiones verbales y juegos bruscos, el incumplimiento de normas básicas de convivencia escolar (uniforme, horarios, no traer el material para trabajar, vocabulario inadecuado, etc), la demanda permanente de los jóvenes que requieren atención, ser escuchados y ayudados”.

“No traen hábitos de higiene, de respeto a los mayores o a los del otro sexo...” La mayoría de los alumnos tienen poco hábito de estudio”.

“No reconocen autoridad: por ejemplo, cuando se presenta la Directora, Docentes, Psicopedagoga o Preceptores a efectuarles alguna corrección, cuesta lograr el silencio y el orden”.

Mirada medicalizante: con atención deficitaria e hiper-actividad (en 1º sobre todo):

“En primer año tenemos muchos casos de chicos con trastornos neurológicos y que toman pastillas para su atención y porque son hiperactivos. A veces los médicos nos piden informes sobre ellos...”.

“Hay muchos chicos que para nosotros tienen problemas neurológicos pero los padres lo niegan y no lo llevan a control” tenemos diferentes situaciones, a saber, algunos con tratamiento psicológico, psiquiátrico en algunos casos con medicación, con inconvenientes neurológicos, problemas de depresión importante, anorexia y bulimia, hiperactividad, desatención y abandono de la familia, drogadicción, estructuras de familias cambiantes constantemente, etc.”.

“Hay dos alumnos con informe neurológico con atención dispersa e hiperactividad, dislexia y uno tiene medicación, estos estudiantes son internos y no tienen la contención psicopedagógica o de maestra integradora, por lo cual su rendimiento es escaso y su conducta comprometida. También tenemos otros alumnos que sin presentar informe, los docentes coinciden que manifiestan una gran distracción y un comportamiento inadecuado para el normal aprendizaje y convivencia entre sus pares”.

Advertimos en este punto sobre el tremendo riesgo que implica el requerimiento de algunos profesionales solicitando informes sobre los alumnos o instruyendo a preceptores y docentes respecto de cómo actuar con cada estudiante. Esto, que en ciertos casos puede ser muy necesario, en otros, forma parte del insidioso avance del discurso medicalizante (no médico) sobre la escuela. Por otro lado, la atribución rápida e indiscriminada de los supuestos problemas de aprendizaje o de conducta a cuestiones de orden neurológico, aparece hoy como un recurso muy a mano que desresponsabiliza al mundo adulto y sus instituciones, de las “fallas” en los procesos de subjetivación.

Mirada de reconocimiento: dan cuenta de expresiones en muchos casos cargadas de afecto y empatía: son afectuosos, entusiastas, niños, inquietos, revoltosos, bulliciosos, dóciles, respetuosos, observadores, u otros.

“Hoy en día más que nunca nos piden que los escuchemos, les demos amor, una opinión; necesitan que alguien los valore como personas y así puedan sentirse útiles y más importantes”.

“Los estudiantes a mi cargo son de 4º, 5º y 6º año. Podría describirlos como jóvenes interactivos, espontáneos, inquietos, resueltos, críticos, hábiles en el uso de tecnologías y ávidos de experiencias y sensaciones nuevas. El desempeño que tienen en el aula no se limita a ser el de un “simple espectador”, muchos de ellos generan su propio conocimiento con la ayuda del profesor. Son creativos, curiosos, prácticos, de atención múltiple, proactivos, participativos, inteligentes, innovadores, digitales, vanguardistas”.

“Ambos grupos son heterogéneos, demuestran entusiasmo ante las actividades que se le presentan, son respetuosos y responsables, ante diferentes situaciones, se muestran solidarios, colaboradores y en general son extrovertidos, muy bulliciosos y en consecuencia a veces dispersos, entusiastas y cuestionadores en algunas oportunidades”.

Mirada deteriorante: da cuenta de una desvalorización basada en una perspectiva francamente discriminatoria: sin valores, tienen que limpiar sus errores, solo zafar y zafar, familias enfermas, solo consumo, desobedientes.

“Son alumnos que no poseen hábitos de permanecer sentados, callados, de pedir permiso para salir del aula o entrar en otra, utilizan vocabulario inadecuado, poca dedicación en la casa al estudio, falta de responsabilidad con los materiales requeridos por los profesores, inasistencias, pocos hábitos de higiene (con olor)”.

“Son proclives a la discriminación: sus “verdaderos” valores se encuentran en: la marca de la zapatillas, de la ropa, etc.; ante un defecto físico, se lo “agravan” con comentarios muy duros. No existe conciencia de lo perjudicial de estas actitudes y les cuenta lograr cambiarlas”.

Este tipo de respuestas no fueron frecuentes en la Actividad Preliminar, pero si aparecieron en otras instancias de trabajo realizadas durante el dictado del curso.

Otra cuestión interesante a tomar en cuenta tiene que ver con que algunos preceptores, sobretodo de los primeros años, hablan de “niños”, en tanto otros usan los términos “chicos” o “jóvenes”: “Tengo a mi cargo niños de entre 11 y 13 años...”; “Los estudiantes que tenemos a nuestro cargo son niños que están cursando 1° y 2° año”.

En otros casos se toman en cuenta cuestiones institucionales como por ejemplo:

“Debido a la alta carga horaria que presenta nuestra institución, son alumnos que tienden a faltar bastante y por tal motivo hay que reincorporarlos inclusive hasta la 3° reincorporación...”.

“A veces quedamos al medio en las eternas peleas entre los curriculares y los profes de taller”.

“La inasistencia de los alumnos es un inconveniente ya que la mayoría tiene elevada cantidad de faltas sin poder justificar las mismas. Aparte influye la ausencia de profesores por carpetas médicas...”.

Se menciona con frecuencia una supuesta falta de amor que pondrían de manifiesto ciertos estudiantes y que eso los llevaría a querer captar la atención del adulto permanentemente y hay también frecuentes referencias a

las nuevas condiciones de época y los profundos cambios en los adolescentes y jóvenes de hoy:

“...Alumnos carentes de amor en varios sentidos. Alumnos que necesitan llamar la atención constantemente”.

“Muchos alumnos asisten al colegio sin almorzar, incluso sin dormir, o con muy pocas horas de descanso. Ya que el fácil acceso a las redes, provoca que los alumnos pasen muchas horas, y muy frecuentemente, la noche entera conectados”.

“Hay mucha violencia de género y la mayoría se da por Facebook”.

Por último, destacamos muchas respuestas que dan cuenta de cómo los estudiantes “...siempre están dispuestos a hacer cosas para el colegio y para las materias más prácticas”.

Representaciones sobre las familias

Predominan las respuestas sobre que son “bien” o “mal” constituidas, “Padres ausentes”, con “Otros integrantes o familiares a cargo de los niños y adolescentes, con bajo nivel de alfabetización, sin importarle sus hijos, disfuncionales, enfermas”.

Las transformaciones en la institución familiar y la explosión de las formas convivenciales atraviesa generaciones y posiciones sociales y una gran mayoría de los preceptores dan cuenta de esta variabilidad. En algunos se percibe una cierta nostalgia de lo que fue y todavía es la familia tradicional, heterosexual, con indisolubilidad del matrimonio, mayorazgo, predominio masculino, dependencia de los hijos y patrilinealidad entre otras características. En otros la reacción es de perplejidad o de reconocimiento respecto de los cambios en las nuevas condiciones de época.

“Tenemos familias en las cuales se delega autoridad a los hijos mayores, Familias en las que uno de los padres permanece alejado de la misma, por periodos largos y la encargada de la familia es la madre, El padre que queda en el hogar, asume la responsabilidad del que se va. Familias que se componen de más de una unidad nuclear, se extienden más allá de dos generaciones y está basada en los vínculos de sangre de una gran cantidad de personas”.

“La mayor parte de las familias no son familias tipo ensambladas, mono parentales y ausentes”.

“Las familias de nuestros estudiantes en su gran mayoría están presentes, consultando por la trayectoria de sus hijos durante todo el año”

“Hay algunos padres que toman a la institución educativa como una “guardería”, dado que el comportamiento y bajo nivel académico de sus hijos no constituyen una preocupación para los mismos. Podría decirse que, de los estudiantes más problemáticos estamos en presencia, aunque parezca duro, de “jóvenes huérfanos con padres vivos”.

“...Algunos preocupados por las calificaciones y conducta de sus hijos/as y otras que solo envían a los chicos al colegio para cobrar los planes que el gobierno les otorga”.

“Las familias de los estudiantes son ex alumnos de la institución y pertenecen a la comunidad educativa y vecinal. Hay un alto porcentaje de familias ensambladas, donde se hacen más cargo las *madrastas o los padrastros que los propios progenitores*”.

“Muchos ayudan a los padres trabajando, y esto afecta su rendimiento en la escuela”.

El tratamiento durante el curso de este tema fue muy cuidadoso y se abordó desde una perspectiva pluridimensional: histórica, social, jurídica, psicológica, institucional y subjetiva, apuntando a mostrar que más allá de las variadas formas que asume hoy la institución familiar, lo que resulta realmente importante es que haya adultos que cuiden la cría humana y no que haya adultos que no la cuiden o la des-cuiden.

Consideraciones finales

El rol que históricamente se le ha asignado al celador / preceptor en el marco de la escuela secundaria moderna, mitrista, exclusora y excluyente, formaba parte esencial del dispositivo disciplinario imperante, poniendo el acento en el deber ser de un estudiante ideal, proveniente de sectores sociales medios, medio-altos y altos.

El rol del preceptor en la escuela secundaria inclusiva (aunque con resabios de la cultura de otrora) parte en cambio de la idea de tomar en cuenta la singularidad de los sujetos “reales”, de sus historias, sus *habitus* y sus culturas.

Las autopercepciones acerca de su perfil dan cuenta de “*una presencia constante*” (en una institución donde los profesores circulan, hora a hora, turno a turno, clase a clase); “*primera línea de autoridad, de referencia para los estudiantes, y conocedores de sus historias de vida, de su pertenencia social y su entorno familiar*” (cuestiones que hacen del preceptor un actor

visible, presente y reconocible, en una institución en la que en muchas ocasiones reina el anonimato y el exotismo de la experiencia escolar).

El trabajo con las ideas previas nos permitió pesquisar hasta qué punto conviven en el estamento de los preceptores, la tradición en retirada y la que empieza a imponerse desde las políticas públicas. Pero sobretodo nos permitió aproximarnos a algunos de los sentidos que estos actores institucionales otorgan a su tarea y a comprender la fuerte vinculación que estos sentidos tenían con sus intervenciones ante situaciones problemáticas (resueltas y no resueltas).

Sin duda que esto es también solidario con una concepción de aprendizaje que considera imprescindible el trabajo con las ideas previas y de tomarlas como punto de partida para poder producir hacia el final del cursado, un salto de escala que permita re-significar los problemas y las intervenciones.

Finalmente dejamos constancia que los preceptores cumplen un rol estratégico para el buen acompañamiento y el cuidado de las trayectorias escolares de los estudiantes, sobremanera de aquellos que son “los últimos en llegar” desde el punto de vista social y “los primeros en llegar” desde el punto de vista familiar. De allí que el Estado debe capacitarlos para estas nuevas funciones en la escuela secundaria inclusiva. Somos conscientes también que la tarea asume dimensiones fundantes, en el primer año de acceso al sistema secundario, hasta tanto puedan construir “el oficio de alumno”. Sin ellos, que rompen el anonimato de la escuela secundaria, las transformaciones necesarias son imposibles. Con ellos solos, son insuficientes.

Bibliografía

Falconi Octavio (2004). “Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?”. KAIRÓS, Revista de Temas Sociales Universidad Nacional de San Luis Año 8 – N° 14.

Foglino, Falconi y López Molina (2009). “Experiencia escolar y subjetividad en adolescentes en condiciones de pobreza”. III Foro Interdisciplinario sobre Educación- IAE y FLACSO Uruguay, Diciembre del 2009, Montevideo.

López Molina, Eduardo A. (2014). “...Extrañar la Escuela...”El Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años en la Provincia de Córdoba: Consideraciones iniciales acerca de su implementación, en: *Cuando de enseñar se trata....*, Nora Alterman y Adela Coria (comps.). Editorial Brujas. Córdoba. Argentina. ISBN 978-987-591-446-9-

----- (2012). “Adolescencia/s y juventudes de hoy, instituciones de ayer: tensiones, conflictos y dilemas, en Horacio Ferreyra y Silvia Vidales (comps.), *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*, Edit. Comunicarte, Córdoba – ISBN 978-987-602-xxx-x.

----- (2008). *Psicologías: de su Transmisión y Aplicación al Campo Educativo*. Editorial Ferreira, Córdoba. ISBN 978-987-1110-77-3

Maldonado, Horacio (Compilador) (2004). *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Edit. Lugar, Buenos Aires. ISSN: 950-892-191-2 – Páginas 25 a 52 (inc.)

6

La “Unidad Pedagógica” en el pasaje de primero a segundo grado de la escuela primaria. Discursos, prácticas, sentidos

Paula Basel y Emilio Ducant

Introducción

En el presente capítulo proponemos un ejercicio analítico de doble vía. En la primera parte, analizamos la Resolución N° 174/12 sancionada por el Consejo Federal de Educación (CFE) de la República Argentina, vinculándola en algunos pasajes del texto con otras políticas educacionales formuladas desde la órbita nacional en el período 2004-2015. Consideramos a la mencionada resolución como componente del discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1998) que, en tanto tal, pretende configurar determinados rasgos y procesos de la escuela primaria tanto en lo instrumental como en lo regulativo (y sus relaciones). Asimismo, entendemos a la escuela primaria como parte de un dispositivo pedagógico, es decir, de un conjunto de reglas - distributivas, de recontextualización y evaluación - socialmente construidas

y que producen un sistema complejo de creación y distribución de potenciales de significados pedagogizados no neutrales, sino asociados a procesos de (re) producción del poder y el control social (Bernstein, 1998).

Atendemos para la construcción del análisis de la normativa a cuestiones como los principios sobre los que se sostiene discursivamente; la perspectiva desde la cual entiende aspectos como las trayectorias escolares, la enseñanza y el aprendizaje; y fundamentalmente a las orientaciones que introduce respecto de distintos componentes que hacen a la configuración de la escuela primaria. En relación con esto último, delineamos cuatro claves de lectura a partir de las que reconocemos continuidades y reformulaciones que la Resolución plantea para esa configuración. De tal manera, este análisis nos permite responder al interrogante respecto de *qué pretende regular la Resolución*.

Por otra parte, sabemos que la definición de políticas educativas de carácter nacional es objeto de procesos de especificación (Terigi, 1999). Esto implica la intermediación de la historia, tradiciones, tramas de poder, intereses, saberes y capacidad técnica acumulada, etc., que en las diversas jurisdicciones e instituciones operan resignificando las formulaciones de las normativas a través de su materialización en otras elaboraciones políticas de carácter provincial, así como en las prácticas que se desenvuelven en el cotidiano de las escuelas.

En el recorrido que proponemos, y como segunda vía de análisis, intentamos reconocer procesos de especificación a nivel institucional de la Resolución 174/12, en la escala de las políticas jurisdiccionales. De cualquier modo, la consideración de la palabra de maestras y directoras da cuenta de que los procesos de especificación aludidos no se definen exclusivamente en una lógica “de arriba hacia abajo”. En otro sentido, también parece evidenciarse que la propia formulación de ciertos discursos pedagógicos oficiales

nacionales recientes, más particularmente la elaboración de la normativa anteriormente mencionada, se produciría también desde la reinterpretación de construcciones que las instituciones y las jurisdicciones vienen desarrollando como respuestas a situaciones particulares de cada contexto.

A partir del trabajo de campo que venimos desarrollando en escuelas de gestión estatal, ubicadas por lo general en la periferia y los barrios pobres de las ciudades, nos preguntamos por los múltiples matices que asumen estos procesos en los recorridos institucionales y en una gran heterogeneidad de experiencias escolares que transitan niños y niñas de sectores populares.

Las investigaciones socio-antropológicas en escuelas primarias, desarrolladas en nuestro país como también en otros de Latinoamérica, han permitido comprender de qué manera se van anudando, en una trama compleja, procesos de desigualdad social y desigualdad educativa en las escuelas. Al mismo tiempo, estos estudios posibilitaron reconocer espacios de lucha, intersticios, fragmentos de utopías, imágenes de futuros posibles en las significaciones que construyen los docentes, los niños y niñas, sus familias.

Redondo y Thisted (1999) sugerían hace algunos años que en las escuelas *sujetas* particularmente por los contextos que las rodean, las políticas y las realidades que las atraviesan, los modos en que se articulan educación y pobreza no configuran un mismo destino fatalmente determinado. Es posible pensar en recorridos institucionales que tienen una historia, en los que se despliegan acciones potencialmente transformadoras de estas realidades. Experiencias formativas colectivas y políticas, en contextos marcados por la desigualdad, que dan cuenta de procesos relacionales y multidimensionales para pensar las trayectorias educativas.

Recuperando esta perspectiva, advertimos algunos sentidos que maestras, directora y otros miembros del equipo institucional de una escuela de la Ciudad de Córdoba construyen sobre sus prácticas en aspectos relacionados a las definiciones que propone la Res. 174/12. Intentamos visibilizar así expresiones que dan cuenta de procesos institucionales orientados a la construcción de alternativas pedagógico-didácticas para sostener “una escuela en la que entran todos”. Invenciones institucionales que anteceden en muchos aspectos a las definiciones de la resolución y que en ese sentido y tal como lo advertíamos anteriormente, obligan a repensar los modos de entender los procesos de especificación de las políticas.

Las pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares: replanteos y continuidades en torno a la configuración de la escuela primaria.

Sancionada en el año 2012, la Res.174 del CFE consiste fundamentalmente en la enunciación de un articulado de “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares para los niveles inicial, primario y sus modalidades”. Nos interesa señalar dos cuestiones que creemos relevantes en términos analíticos: en primer lugar, el carácter formalmente consensuado a nivel federal de las orientaciones presentadas por la Resolución, a través de un órgano (el CFE) constituido por los representantes de la cartera educativa de cada una de las jurisdicciones del país junto con el Ministro de Educación de la Nación. Al mismo tiempo, que las pautas presentadas por el documento se construyen en la intersección de distintas y complejas dimensiones (trayectorias escolares, enseñanza, aprendizaje), con la intención de constituir aportes para la mejora de estos procesos en todo el país.

Creemos que estos indicios se contraponen a cierto imaginario social y que circula en el campo de las escuelas, desde el que se concibe a la Resolución como una determinación exclusiva del Ministerio de Educación Nacional, reduciendo asimismo su carácter a un supuesto impedimento –destinado a escuelas, directivos/as y docentes– de que los/as alumnos/as repitan primer grado. Sin constituir un objetivo de nuestro análisis en esta ocasión, es posible conjeturar que disputas de orden político de la última década en nuestro país, junto con algunos aspectos de la propia formulación de la resolución así como de los modos de comunicación de esta herramienta de política educativa, hayan contribuido en buena parte a la instalación de ese imaginario.

En la actualidad, el viraje en las orientaciones de la política educativa, inscripto en un mapa más amplio de claras transformaciones en las perspectivas políticas, económicas, culturales y sociales a partir de la asunción de un nuevo gobierno Nacional y del de varias jurisdicciones a finales de 2015, ha recrudecido la estigmatización de la Res. 174/12 como una política demagógica orientada a la mejora de las estadísticas educativas y sin cuidado de la calidad educativa como elemento indiscutible para el progreso social. Desde algunas voces representativas de este nuevo discurso pedagógico oficial, la repitencia ha vuelto a considerarse como herramienta estándar para aprender¹, en un marco de retorno a la estandarización de los procesos y fundamentalmente de los resultados educativos medidos vía instrumentos de evaluación de sujetos e instituciones también estandarizados.

La resolución contempla, además de pautas generales para la mejora de los procesos anteriormente aludidos en los niveles inicial, primario y modalidades, determinaciones específicas para cada uno de ellos. En este análisis, nos concentramos en las pautas específicas para el nivel primario

puesto que es este nivel el que constituye el eje de las indagaciones que venimos desarrollando¹. Entendemos que estas pautas se desprenden como discurso pedagógico oficial, es decir, en tanto proceso social encarado por agencias estatales que producen la inserción de un discurso de instrucción o instruccional en otro de orden regulativo (Bernstein, 1998). De esta manera, se descolocan y recolocan discursos en un proceso de pedagogización que construye al mismo tiempo los mensajes legítimos para la escuela, junto con las formas de transmisión legitimadas estatalmente.

Más específicamente, consideramos que el articulado de la Resolución refiere eminentemente al mantenimiento y recreación de las reglas de orden e instrucción sobre las que deberían sostenerse los procesos de transmisión en el nivel primario, redefiniendo así la configuración de la escuela primaria como dispositivo: se redefinen disposiciones respecto de la organización de los contenidos en el tiempo, de la definición de criterios de evaluación de los adquirentes, de los criterios de agrupamientos entre sujetos, entre otros. Evidenciamos que para este proceso de construcción del discurso pedagógico oficial, se produce una deslocalización y relocalización de otros discursos en términos de la recuperación y especificación de ciertos saberes producidos dentro del campo académico de la educación, especialmente de aquellos que vienen señalando la necesidad de reconsiderar los rasgos del formato escolar como condición para la producción de igualdad educativa.

Algunas apreciaciones en torno a la construcción discursiva de la normativa

Las pautas que define el documento se conciben como necesarias de ser introducidas en la organización y prácticas de las escuelas a los fines de adecuarlas a los principios de *igualdad e inclusión educativas*, de *calidad de los aprendizajes (planteados como equivalentes)* de todos los alumnos y

alumnas independientemente de su situación social, todo ello sobre la base de la *educación* – ingreso, tránsito y egreso a los distintos niveles del sistema educativo – concebida *como un derecho*. Entendemos que estos principios se identifican ya en el rastreo de las formulaciones de política educativa que comienzan a elaborarse nacionalmente a partir de la post crisis de 2001. La enunciación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en el año 2004 planteaba en avanzada la necesidad de recuperar la integración de un sistema educativo que se advertía sumamente heterogéneo y fragmentado, inscripto en condiciones de injusticia y extrema desigualdad educativa entre y dentro de las jurisdicciones, al calor de una crisis social reciente que se significaba como inédita y cruel. De esta manera, se señalaba la necesidad de recrear las prácticas escolares para revertir las desigualdades educativas, inscribiendo al Estado Nacional en tanto garante de las condiciones que hicieran posible tal recreación como camino hacia la inclusión de sujetos cuya situación social se concebía como anterior a su ingreso al sistema escolar.

La misma formulación de los NAP advertía que la construcción de igualdad como horizonte debía contrarrestar las “(...) huellas de políticas homogeneizantes en condiciones provinciales e institucionales tan diversas y adversas...” (NAP, 2004: 7), que terminaban por profundizar las desigualdades. Creemos que se trata de ciertas marcas de la política educativa nacional que se va configurando en el período de post crisis, que se manifiestan inicialmente en la elaboración de los NAP pero que se pueden reconocer en formulaciones oficiales posteriores, de carácter estructural, como lo son la Ley de Financiamiento Educativo del año 2005 o la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, las que enmarcarán la creación de otros instrumentos como la propia Resolución 174/12.

Nos parece interesante advertir que, desde la perspectiva que se sostiene en el diseño de la política educativa en el período considerado (2004-2015), y del que da cuenta la resolución que analizamos, la pretensión de igualdad educativa se construye al menos desde tres aspectos discursivos: cuestionando la equivalencia entre homogeneidad e igualdad; colocando al estado como garante de las condiciones para que todos los sujetos (pero especialmente aquellos provenientes de los sectores más vulnerables de la sociedad) construyan aprendizajes equivalentes; y advirtiendo la responsabilidad de las propias condiciones del sistema escolar en la producción de posibilidades para la construcción de la igualdad aludida.

En relación con este último aspecto, si bien no parecen desconocerse desde la política las incidencias de las condiciones socioeconómicas de los sujetos y de otros factores extra escolares en los procesos y resultados alcanzados por los/as chicos/as en la escuela, se transforman en objeto de intervención estatal elementos que configuran al propio formato escolar, por considerarlos como factores que posibilitan/obstaculizan los señalados procesos y resultados.

Es desde estas claves de lectura que creemos posible entender la centralidad que adquiere la noción de *trayectorias escolares* en las formulaciones de las políticas en el período considerado por sobre la de otros significantes tales como los de “fracaso escolar” o “deserción escolar”. Esto en tanto se pretende interpelar la naturalización de ciertas configuraciones escolares típicas, poniendo en juego por el contrario un enfoque relacional entre aquellos pre-requisitos que el sistema impone para avanzar en él conforme a sus propias reglas, y las condiciones desiguales y diversas de vida de los sujetos (Terigi, 2009).

Hace ya varios años, el análisis en perspectiva sociológica propuesto por Bernstein (1993) desglosaba los supuestos de clase contenidos en la

definición de las reglas de la práctica pedagógica y, en esta línea, el poder selectivo de esta práctica en términos de quiénes pueden adquirir y quiénes no sus reglas constitutivas. Más específicamente, afirmaba que la lógica interna de la práctica pedagógica en tanto transmisor cultural, como forma de relación social específica entre transmisores y adquirentes, actúa selectivamente no sólo en relación con aquello que puede ser transmitido, sino también seleccionando quiénes pueden apropiarse exitosamente de lo transmitido en esos términos.

De igual manera, los estudios de Bernstein (1990) sobre el dispositivo pedagógico daban cuenta de los procesos por medio de los que grupos dominantes de la sociedad cuentan con mayor poder para inscribir las reglas a través de las que se distribuyen diferentes tipos de conocimiento (y por ende de conciencia) a los distintos grupos sociales, se crean los discursos pedagógicos legítimos y se evalúan los saberes legitimados escolarmente.

En esta línea, resulta interesante constatar que en el articulado de la Res. 174/12, la problemática del sostenimiento de las trayectorias escolares y los aprendizajes de todos/as los y las chicos y chicas se delinea como un asunto multidimensional, que involucra a las condiciones socioeconómicas de los sujetos y sus familias, pero asimismo a las propias condiciones de organización, de enseñanza y de aprendizaje del sistema escolar como asuntos a revisar por parte del Estado Nacional y de las Jurisdicciones. Así, las pautas promovidas intentan introducir modificaciones a ciertos rasgos de funcionamiento de los niveles involucrados en términos de revisiones de las lógicas de escolarización y de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, las que se vislumbran como obstáculos para sostener las trayectorias de todos/as los/as chicos/as. De este modo, la preocupación por la enseñanza y por los aprendizajes no se concibe como un asunto doméstico de cada

docente o de cada escuela, sino como una responsabilidad política del Estado (Terigi, 2004).

Igualmente interesante nos parece el reconocimiento de una preocupación explícita que manifiesta la res. en concordancia con otras formulaciones de política educativa del período: que los y las alumnos y alumnas transiten una escuela que les resulte significativa y relevante, y que esto sea planteado en términos de un derecho. Recuperar esta dimensión subjetiva, experiencial y singular del aprender nos parece importante frente a otras perspectivas de política educacional que se formulan, diseñan y evalúan con predominio de conceptos-indicadores y estándares que terminan desatendiendo y descentrándose de aquello que les ocurre a los sujetos que transitan y construyen el cotidiano escolar.

Definiciones en torno a la reconfiguración de la escuela primaria

A lo largo de la lectura analítica de la resolución identificamos que en su articulado se proponen continuidades y reformulaciones sobre aspectos que hacen a la configuración de la escuela primaria. Presentamos el análisis de estas continuidades y reformulaciones en torno a lo que proponemos como cuatro claves de lectura de dicha resolución: diversificación, presencialidad y continuidad, gradualidad y flexibilización.

a) Diversificación

Junto con los términos inclusión, igualdad y calidad en el marco de la educación como derecho a los que hemos aludido anteriormente, *diversidad* constituye otra noción que integra de manera recurrente el marco discursivo del conjunto de políticas educativas formuladas en el período que venimos considerando. Lo homogéneo parece agotado e incluso como productor de desigualdades educativas tanto entre jurisdicciones –como ya expresamos lo

señalaba la formulación de los NAP– como dentro de ellas y dentro de cada escuela. Un mismo formato, iguales contenidos, un mismo tiempo/ritmo de aprendizaje se señalan desde las políticas como variables productoras de posibilidades diferenciales de rendimiento escolar, puesto que desatienden las particularidades (producto de la diversidad o de la desigualdad) entre los sujetos.

En lo que refiere a los procesos de enseñanza, la Resolución refiere a movimientos de diversificación al plantear la necesidad de “superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera, y al mismo tiempo de todas y todos los estudiantes”. Si bien se alude a un conjunto de políticas pedagógicas desplegado en los años inmediatos anteriores a la resolución, tendiente a interpelar el carácter homogeneizante de las prácticas de enseñanza, consideramos que en su articulado no se introducen consideraciones o criterios que orienten a las jurisdicciones y a las escuelas en la construcción de propuestas de enseñanza diferenciadas en sus abordajes. De esta manera, el “desafío” anteriormente citado queda como una aspiración, meta, o responsabilidad de las jurisdicciones y de las escuelas, difusa en el propio documento. La diversificación parece en cambio presentarse con formas más específicas en lo que remite a una diferenciación de las reglas que configuran la lógica del sistema y que contribuyen a la conformación del formato escolar.

En relación con ello, se reconocen esfuerzos jurisdiccionales y se alienta a continuar con la elaboración de propuestas que planteen diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines de enseñanza. Asimismo, la modificación de los criterios de promoción para el nivel constituye un componente creemos central de estos procesos de diversificación, al atender a puntos de partida y ritmos de aprendizaje distintos entre los/as alumnos/as, y habilitar en consecuencia la coexistencia de itinerarios y secuencias

diversas dentro de un mismo grado. Ampliaremos en otro punto la cuestión de la promoción, por considerar que se articula con otras claves de análisis propuestas.

Podemos decir también que lo escolar se intenta diversificar atendiendo a la situación de niños y niñas que por distintas razones se trasladan a lo largo de un año dentro o entre jurisdicciones y que de esta manera no pueden continuar su trayectoria en una sola institución. Al concebir esta situación no como un “problema” individual de los chicos/as y sus familias sino como un desajuste entre la situación de los sujetos y las reglas escolares típicas, la resolución apela a que “lo escolar” pueda reconocer y acoger dentro de sus márgenes a estos chicos, y no solo a aquellos que permanecen como mínimo un año en un mismo lugar y en un período coincidente con el ciclo lectivo que marca la agenda clásica de escolarización.

Del mismo modo, lo escolar se diversifica cuando la Resolución plantea el pasaje de un estudiante con discapacidad a una escuela especial como excepcionalidad y no como regla. Esto es, rompiendo la idea de escuela común como agrupamiento de sujetos homogéneos, procurando la existencia de procesos de diversificación *dentro de* y no *entre* las instituciones del nivel primario.

b) Presencialidad y continuidad

La presencialidad constituye uno de los componentes duros del formato escolar (Terigi, 2013), en términos de que tradicionalmente se ha entendido que la manera por excelencia para que las y los estudiantes se apropien de los saberes definidos por el curriculum es que estén físicamente presentes en la escuela, frente a un maestro y con el grupo de compañeros/as, constituidos típicamente como grado escolar. La tradición sostiene además que esta presencialidad debe ser continua, es decir, la apropiación del curriculum

demanda que el/la estudiante asista a la escuela de manera sostenida en el tiempo: diariamente, durante las horas que se extiende la jornada escolar, anualmente, durante los meses que componen el ciclo lectivo, y a lo largo de los seis (o siete) años que marca la trayectoria escolar teórica dependiendo de la jurisdicción.

Presencialidad y continuidad son rasgos del formato que la Resolución parece no cuestionar. Por el contrario, estas características se reafirmarían, al concentrarse la política en la definición de alternativas para lograr que todos/as los/as estudiantes asistan de manera sostenida en el tiempo a la escuela. De esta manera, se demanda a las jurisdicciones construir estrategias no solamente de seguimiento de la asistencia de alumnos y alumnas, sino para intervenir en caso de inasistencias reiteradas, indagando las condiciones que producen esta situación y creando mecanismos para que los/las estudiantes en esta condición puedan “(...) re-establecer la continuidad y recuperar los saberes pertinentes.” (Res 174/12, 20012: 3).

Es posible pensar que la expansión y consolidación del formato escolar en nuestro país generó como efecto extraescolar de la escolarización (Rockwell, 1995), la organización de las rutinas familiares, comerciales, laborales, etc. en torno de los ciclos lectivos escolares típicamente definidos. Sin embargo, creemos que es posible advertir la existencia de poblaciones cuya organización temporal y/o espacial dadas sus condiciones de trabajo y vivienda, entre otras, no coincide de manera articulada con los tiempos-espacios de la escuela en su versión estándar. En este sentido, creemos que la lógica escolar que plantea la Resolución, al menos en este punto, mantiene un núcleo duro que puede seguir resultando expulsivo para ciertos sujetos y por lo tanto exige mayor discusión.

Por otra parte, advertimos que la *continuidad* se concibe desde la Resolución como un factor que potencia las posibilidades de sostenimiento de las

trayectorias de los estudiantes en términos de extender el tiempo que los alumnos y las alumnas comparten con un mismo docente, no acotándolo a un solo ciclo lectivo. Se alienta con ello la profundización de este rasgo, al orientar a que las jurisdicciones y escuelas dispongan –previa consideración del equipo directivo– que el docente de primer grado continúe en el grado siguiente con el mismo grupo, evitando así no solamente rupturas en las trayectorias individuales de los sujetos, sino también de los grupos en tanto tales.

Como otra forma particular de reafirmación de la continuidad podría considerarse la política de extensión de la jornada escolar, que a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 se instaló en el período considerado como política nacional. Esto es, el agregado de tiempo escolar en la vida de las poblaciones infantiles, a partir de acciones orientadas a la masificación de escuelas con prolongación de jornada, ya sea mediante los regímenes de jornada extendida o bien de jornada completa.

c) Gradualidad

Entendemos que la Resolución plantea tensiones en relación con este aspecto. La gradualidad constituye un componente nodal del formato escolar clásico, en términos de que plantea la distribución de los contenidos del curriculum por grados a los que a su vez les corresponden agrupamientos de alumnos/as de edades homogéneas y una duración anualizada (Terigi, 2006). De acuerdo con la lectura del documento, parece sostenerse este rasgo escolar, de allí que plantee la necesidad de que las jurisdicciones insten a las escuelas a la elaboración de planificaciones institucionales que especifiquen *la* secuenciación de contenidos al interior y entre *grados*, y que en otro punto abogue por mecanismos que permitan la incorporación en el menor tiempo

posible de aquellos/as sujetos que ingresan tarde o reingresan al nivel al grado *que les corresponde por edad*.

Consideramos que estos enunciados permiten identificar que la elaboración de secuencias únicas por grado y el agrupamiento en grados por edades establecidas persiste operando como regla constitutiva de la escuela primaria. Sin embargo, otras definiciones del documento tales como la que sostiene la necesidad de inscribir a un sujeto en edad de ingresar a primer grado más allá de que no haya completado el nivel inicial, o bien los artículos que consideran la construcción de un régimen de promoción acompañada, introducen rupturas con la definición de contenidos por grado, y del grado como agrupamiento de sujetos de edades idénticas. Este tipo de definiciones aludidas diversifican de alguna manera los puntos de partida, ya siempre variables de un mismo grupo de alumnos/as, interpelando a la creación de materiales para la enseñanza y secuencias distintas para atender a esta diversidad¹.

En este sentido, es posible pensar en una tensión entre la definición clásica gradualidad del sistema escolar y su revisión. Sin embargo, interpretamos que la regla que ordena la práctica pedagógica sigue siendo la de la organización de los contenidos asociados al grado y la del grado como grupo de sujetos de la misma edad. Aún así, se autoriza e incluso se orienta desde la propia regulación a que (tal vez en carácter de excepciones a esa regla), se construyan otras prácticas en las que los contenidos se piensen en función de los itinerarios singulares de los sujetos, lo que asimismo habilita la creación de agrupamientos de alumnos/as con edades y recorridos diversos.

d) Flexibilización

Finalmente, advertimos que la resolución plantea a lo largo de su articulado la flexibilización de ciertas reglas que aun así siguen constituyéndose como

ordenadoras de la práctica pedagógica y de la escuela primaria como dispositivo. En otros términos, no se trata siempre de la propuesta de nuevas reglas que una vez más establezcan criterios homogéneos y rígidos para ordenar las prácticas (ingreso, tránsito, promoción, egreso, etc.) de todos/as los/as alumnos/as y a consecuencia de que muchos/as queden afuera, sino de flexibilizar algunas de las regulaciones existentes. La flexibilización, en este sentido, podría leerse como la habilitación de excepciones a algunas de las reglas tradicionales (que se siguen sosteniendo), que permitan a los sujetos que por distintas razones no están en condiciones de “jugar el juego escolar” tal como típicamente se plantea, participen en condiciones equivalentes de él sin ser expulsados.

En este sentido, y ofreciendo un ejemplo, la regla *típica* sigue postulando el cumplimiento del nivel inicial para el comienzo del primer grado del nivel primario. El sostenimiento de esta definición tiene que ver posiblemente con la necesidad de mantener el ordenamiento y graduación de contenidos comunes en el marco de un sistema que es masivo, así como la defensa (mediante la obligatoriedad) del derecho a la educación temprana de todos y todas los chicos y chicas. Entendemos que aún así y sin romper con la regla de obligatoriedad del nivel inicial, la Resolución habilita espacios donde flexibiliza tal regulación sobre el supuesto de defensa del derecho a la educación de los chicos y chicas, esto es, priorizando el derecho a ingresar a la escuela primaria de aquellos/as niños/as con la edad para hacerlo por sobre el requerimiento del sistema de haber cumplimentado el nivel inicial. Del mismo modo, y como ya lo hemos señalado, la distribución de contenidos por grados se sostiene como característica del formato escolar clásico. Sin embargo, la introducción de los regímenes de unidad pedagógica (UP) y de promoción acompañada (PA) por los cuales –a nuestro entender de manera equivocadamente simplificada y *pars pro toto*– se ha considerado

únicamente a esta resolución en parte del ámbito educativo y también mediático, flexibilizan la gradualidad estándar.

Creemos que la implementación de los regímenes de promoción aludidos condensan las claves de análisis que venimos planteando, puesto que *flexibilizan* el criterio para el pasaje de los alumnos de un grado a otro (anteriormente y de manera rígida centrado en la definición de desempeños homogéneos y a un mismo ritmo para todos/as), atendiendo a la *diversidad* de tiempos para aprender y de trayectorias (personales y escolares) de los sujetos y priorizando *la continuidad* no solamente de los/as alumnos/as e incluso del/la docente en un mismo grupo, sino especialmente del proceso de aprendizaje de cada niño/a. Todo ello al cuestionar la ruptura que implica el volver a comenzar, con otro docente y otro grupo, un trayecto ya recorrido, esto es, la repitencia como solución típica al “problema” del desajuste entre los rendimientos esperados y los efectivamente alcanzados en tiempos y formas homogéneas.

Sentidos y prácticas construidos en una escuela pública en torno a la unidad pedagógica (UP): “No fue fácil. Primero uno tiene que tratar de entender por qué el cambio de enfoque, cuál es el sentido de la UP, los desafíos...”

Desde que comenzamos esta indagación estuvo presente el interés por reconstruir de qué manera se (re)significan distintas dimensiones de la Resolución 174/12 y los modos en que se construye la “unidad pedagógica” en contextos locales, para reconocer procesos de apropiación dinámicos y singulares que se producen en el interjuego entre los procesos de *control* y de *apropiación* (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Los estudios de corte etnográfico han permitido desentrañar la trama de relaciones que hacen de cada institución un mundo singular y complejo; también la vinculación entre la vida cotidiana en las escuelas, los contextos y procesos sociales más amplios.

Esta perspectiva ha permitido sostener que tanto las escuelas como los sujetos implicados no reciben las políticas y programas y realizan una aplicación lineal (Ezpeleta, 2001). A partir de una conceptualización dinámica de *sujeto*, es posible reconstruir reacciones y respuestas ante las acciones estatales que no son homogéneas, unidireccionales, predecibles: “La relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares en su existencia cotidiana y, en tanto tales, históricos, al tiempo que en dicha relación operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas a priori” (Montesinos y Sinisi, 2009).

El trabajo de campo sostenido en estos años en escuelas primarias¹ nos permitió realizar numerosas entrevistas abiertas, semiestructuradas y en profundidad (algunas individuales y otras hechas en forma grupal) a equipos directivos, maestras a cargo de la UP, maestras comunitarias, maestras de apoyo¹. El registro de algunas entrevistas da cuenta de una profunda interacción entre entrevistadas y entrevistadoras/es en torno a la temática que abordamos en este artículo.

Una de las cuestiones que aparece de manera recurrente (y que consideramos clave para explorar los procesos de reinterpretación de una política educativa nacional y provincial), se vincula con los modos en que los cambios que se introducen (a nivel de las políticas) entran en diálogo y en tensión con la propia historia institucional, las preocupaciones, proyectos y expectativas de cada escuela. Y también con las condiciones de escolarización materiales y de organización pedagógica y laboral habilitadas por las propias políticas. Nuestra hipótesis es que las escuelas no solo “especifican” las políticas, sino que las políticas “materializan” también preocupaciones, sentidos y prácticas que se vienen generando desde las propias escuelas, a partir de dinámicas singulares.

Por eso nos interesa analizar estos procesos como un *campo de mediaciones* donde se juegan los contenidos concretos que asumen las políticas estatales ((Montesinos y Sinisi, 2009), a partir de documentar sentidos particulares contruidos por los actores que resignifican las orientaciones y prescripciones presentes en la agenda política de la Resolución 174/12, en su fase de adaptación.

Para comprender algunos aspectos de la relación entre los procesos de productividad estatal y la construcción de sentido que le otorgan los propios actores que protagonizan estos procesos, decidimos tomar como caso para el análisis lo que sucede en la dinámica cultural de una escuela (Rockwell, 1997), “la escuela del fondo”, “la escuela donde van los chicos más pobres”, “la escuela donde entran todos”, expresiones locales que circulan en el contexto elegido como caso de análisis.

La escuela está situada geográficamente en los márgenes de la Ciudad de Córdoba, cruzando el canal que dibuja espacial y simbólicamente la periferia de la ciudad. Esta escuela se ubica en lo que podríamos denominar territorios sociourbanos en transformación, atravesados por procesos de privación económica, estigmatizados como “barrios peligrosos”, habitados históricamente por “los de más abajo”, alejados socialmente de posibilidades de acceso al trabajo, los servicios básicos, la educación, la salud, los centros culturales. Llegar a la escuela implica atravesar el canal, que parece delimitar un adentro y un afuera. La escuela se ubica “al fondo”, a varias manzanas de la última avenida con asfalto, en una zona que se ha ido poblando aceleradamente en los últimos años (en invierno todavía se corta la luz en el barrio y la escuela porque los transformadores no soportan la demanda). Para la Directora de la escuela, esta caracterización naturalizó algunas prácticas que condicionaron la cotidianeidad de la escuela desde una mirada que se centró en las “posibilidades o no de los chicos”, en el momento de abordar

el problema de la repitencia, también en la sanción como solución a las dificultades o frente a la heterogeneidad, “pensado que la autoridad y la exigencia eran la solución para cambiar la mirada del afuera que se tenía de la escuela”. A partir del año 2008, en esta escuela se comenzaron a sostener de manera sistemática reuniones de personal para avanzar en la comprensión del contexto y responder a lo que sentían como el mandato de la escuela (un mandato de inclusión e igualdad):

“Comenzamos con los talleres de formación permanente y pusimos el foco en lo pedagógico. Hemos leído e intentamos reflexionar acerca del Diseño Curricular de la provincia (ya que es nuevo desde el año 2013) y a través de los Programas Nacionales PIIE y CAI, jornada extendida y las iniciativas pedagógicas pudimos focalizar la mirada primero en la expresión artística, luego en la Lengua con el trabajo de Literatura y en estos dos últimos años en Ciencias Naturales con la apuesta que la propuesta de enseñanza de los Talleres se trabaje también en las aulas. Desde el año 2009 formamos parte de la Red Interinstitucional del barrio AGENDA IPV que tiene como eje de participación la Radio Comunitaria Rimbombante. Niños, jóvenes y adultos nos encontramos en los pasillos de la escuela, pero todavía falta conexión... ¿Se escuchaba en realidad el barrio?” (Directora de la escuela, 2015).

Si bien en este escrito no abordamos en profundidad los procesos de territorialización de la pobreza, consideramos que la noción de frontera como metáfora ayuda a repensar críticamente las distinciones entre el adentro y el afuera: el concepto de frontera como un “espacio entre dos”, *entre* la inclusión y la exclusión, en espacios complejos que habilitan múltiples posiciones de los sujetos. Siguiendo los trabajos etnográficos de Patricia

Redondo, se trata de una perspectiva que intenta producir conocimiento acerca de la realidad escolar, “a partir de reconocer el lugar de los sujetos, no capturados por su negatividad sino por su potencialidad: maestros y maestras, niños y niñas y grupos familiares que -en la trama de la educación y la pobreza- conforman identidades en movimiento en situaciones extremadamente adversas” (Redondo, 2004). En este sentido, a medida que avanzamos en la investigación, fue posible reconocer una diversidad de estrategias, expectativas, posiciones de quienes habitan y transitan las escuelas y dan sentido a la experiencia escolar de un modo diferente, heterogéneo, incluso contradictorio. Trabajar en esta dirección amplió nuestra mirada sobre los procesos de inclusión, las condiciones que exceden a la organización del dispositivo escolar (y refieren a cuestiones como, por ejemplo, el cuidado y la seguridad para que los chicos y los maestros vayan a la escuela), los procesos de reinterpretación de la UP:

“La construcción de la escuela que tenemos no fue fácil. Peleamos para que la policía esté en nuestra escuela y nos cuide. Y a la vez, peleamos un poco contra eso. Por esta escuela transita mucha gente, son los riesgos que corro. Somos una escuela de puertas abiertas. Por muchos años, no nos han robado, justamente, porque en la escuela, en esta escuela, había algo. Eso me crea a veces tensiones, roces, no me es fácil, pero es una apuesta. Hay una apropiación de la escuela por parte de otros actores...” (Directora de la escuela, 2016).

“Yo mucha capacitación sobre la unidad pedagógica no tenía, salvo lo que me fueron contando acá en la escuela. Pero lo que veo es que dentro de la escuela ya se venía trabajando esa mirada, ya veníamos trabajando que algunos chicos necesitan más tiempo, que no todos aprenden en los mismos tiempos. Nosotros en nuestro contexto tenemos alumnos que no han asistido al nivel inicial, o que llegan a la

escuela a mitad de año, hay mucho movimiento, muchas inasistencias. A veces las familias trabajan y los llevan a los chicos a trabajar y priorizan eso. Entonces nos planteamos, a lo mejor por nuestro contexto, que no era necesario hacerlos repetir sino buscar otras estrategias, otros agrupamientos, no evaluar a todos iguales...” (Maestra de 1º grado y Maestra comunitaria, 2017).

En diferentes entrevistas a las maestras de esta escuela, la portera y las cocineras del PAICOR¹, encontramos la definición de “una escuela donde entran todos”. Como parte de este imaginario, aparece con fuerza un discurso de inclusión y cuidado de las trayectorias de “todos los chicos”, que se construye e intenta materializar a través de determinadas propuestas y reorganizaciones institucionales y pedagógicas, en el marco de distintos proyectos (PIIE, CAI, maestras comunitarias, maestras de apoyo y UP). En numerosas oportunidades las docentes entrevistadas plantearon que la Unidad Pedagógica en esta escuela venía, de alguna manera, a reforzar y/o profundizar búsquedas que se venían trabajando institucionalmente en talleres con todo el colectivo docente:

“Me parece que dentro de la escuela, sin querer, lo veníamos trabajando. Esta mirada que tiene que ver con darles a todos los chicos oportunidades, en este contexto, un contexto donde el problema de las inasistencias es muy importante... Una vez una maestra de 3º grado dijo *estos chicos no saben nada*. Pero no es nivelar para abajo. Los chicos trabajan con las mismas actividades pero adecuamos, por ejemplo, las consignas. La directora mueve a las maestras de todo el primer ciclo en este proceso, así pudimos armar diferentes grupos teniendo en cuenta sus aprendizajes. A 1º grado llegan chicos que a veces no saben manejar el lápiz o escribir su nombre... En los tiempos

que estamos viviendo es necesaria la UP” (Maestra de 2º grado y Maestra comunitaria, 2016).

“No fue fácil. Primero uno tiene que tratar de entender por qué el cambio de enfoque, cuál es el sentido de la UP, los desafíos. Yo creo que hubo mucha resistencia por falta de información y de formación. A muchas escuelas llegó a través de lo que decían los medios, fueron pocas las capacitaciones que se hicieron en la provincia, si tenemos en cuenta el movimiento que hay de docentes. Pero poco a poco comenzamos a armar grupos en algunos momentos a los que les planteamos la misma actividad pero con tareas diferenciadas, con distinta complejidad. Por ejemplo, este grupo lee el mismo texto, una receta. Este grupo busca un ingrediente en particular, este otro grupo busca uno de los pasos de la preparación, este grupo lee solito la receta. Por ejemplo, cuando trabajamos con el cuento de Blancanieves, este grupito tenía un listado de frutas y tenía que buscar y reconocer la palabra manzana, otro grupo tenía que escribir la palabra manzana, otro grupo tenía que escribir un diálogo de una escena...” (Maestra de 1º grado y Maestra comunitaria, 2017).

Cuando la directora y las maestras entrevistadas de esta escuela hablan de la Unidad Pedagógica, no sólo se refieren a la cuestión de introducir la regla de “no repetir” primer grado. En sus relatos aparecen otras miradas sobre los tiempos homogéneos para aprender, los puntos de partida desiguales, las condiciones de vida y las trayectorias educativas de sus alumnos, miradas situadas en un contexto que la directora y las maestras sienten que “conocen bien”. En este contexto de preocupaciones y expectativas es posible comprender algunas tensiones que surgen:

“Las maestras comunitarios del CAI y la Maestra de Apoyo posibilitaban avances en los procesos de aprendizajes de los chicos

pero, cuando regresaban a las aulas, no encontraban continuidad en las propuestas de enseñanza. Algunos docentes siguen exigiendo que respondan a actividades homogéneas con lecturas y resolución de actividades que requieren a veces de estrategias cognitivas o aprendizajes que aún no tienen y ante la sensación de fracaso responden a través de no hacer nada, el desinterés o se amparan en los problemas de conducta, sin dar respuesta a la heterogeneidad y diversidad de trayectorias escolares marcadas por el ausentismo, la discontinuidad... En el cierre de cada trimestre, a la hora de concretar la acreditación de los aprendizajes obtenidos, se presentan siempre las mismas contradicciones en algunos docentes: qué miramos, qué evaluamos, cómo son los instrumentos de evaluación. Las dudas aparecen... Cómo hacer para que la inclusión no sea cuestionada por aprendizajes “deficitarios”. Cómo hacer para que la mirada exterior de “a esa escuela van los peores no recibidos por otras escuelas” (ubicadas a pocas cuadras) continúe sin lograr mirar lo que sí se viene trabajando...” (Directora de la escuela, 2015).

En este recorrido, nuevamente asume relevancia la pregunta por las condiciones de acompañamiento desde la gestión de cada escuela y en el nivel de las acciones implementadas desde las políticas educativas nacional y jurisdiccional a los docentes que trabajan en los primeros grados como UP. Una de las líneas de indagación más interesantes que es necesario abrir y continuar profundizando (y constituye todavía un área de vacancia ya que se trata de una política educativa muy reciente) tiene que ver con la posibilidad de acceder y documentar no sólo aquello que las y los maestros “dicen” sobre la UP, sino también lo que las y los maestros “hacen” en sus prácticas cotidianas en las aulas. Por ejemplo, en esta escuela, a través de la

propuesta de un aula-taller común a las que asisten chicos y chicas de distintas edades.

Terigi (2010b) ha señalado la potencialidad del reagrupamiento periódico de los alumnos, para movilizar a los chicos y chicas de los lugares en los que suelen quedar rápidamente encasillados “cuando han pasado cuatro o cinco semanas de clase y las cartas están jugadas”:

“El aula-taller fue un gran desafío... Tuvimos una reunión este año, eligieron una escuela de cada zona, nos preguntaron cómo estábamos trabajando. Cuando la Directora tuvo la idea empezamos con unos veinte chicos de distintas edades y grados. Al poco tiempo nos dimos cuenta que teníamos que trabajar con menos chicos y menos horas porque se cansaban mucho. Ahora el aula taller funciona de lunes a jueves, dos horas, en el entre turno, desde las 12 a las 14 hs. Trabajamos con secuencias que nos permiten integrar contenidos” (Maestra de 2º grado y Maestra comunitaria, 2016).

Reflexiones finales (un ejercicio de pensamiento)

Hemos propuesto cuatro claves para analizar las orientaciones que imprime la Resolución 174/12 en pos de mejorar los procesos de enseñanza, los de aprendizaje y de sostener las trayectorias de los chicos y chicas que asisten al nivel primario. Planteamos así que en tanto discurso pedagógico oficial, la política aludida introduce definiciones sobre distintas reglas de orden y de instrucción que apelan a la conformación de “lo escolar” como parte de un dispositivo pedagógico que distribuye formas de conocimiento y por ende, regula la formación de conciencia de los sujetos.

Advertimos que en esta conformación, se pueden identificar revisiones de las reglas típicas del dispositivo escolar mientras que otras definiciones

apuntan al sostenimiento y consolidación de regulaciones tradicionales de aquel. Encontramos en este sentido que la resolución plantea en su seno ciertas tensiones que asimismo hemos identificado en el análisis de sentidos y prácticas construidos en las escuelas, registrados en el desarrollo de nuestros respectivos procesos de investigación.

Por una parte, identificamos tensiones entre el sostenimiento de ciertas reglas estándar o típicas de la configuración histórica del formato escolar del nivel y la introducción de otras regulaciones que apelan a su flexibilización. En ese sentido, inscribimos el sostenimiento de la gradualidad asociada a contenidos distribuidos homogéneamente por grados y a agrupamientos que se configuren mediante conjuntos de alumnos/as de igual edad, al mismo tiempo que se habilita la redefinición de las reglas de promoción asociadas a la diversidad de tiempos para aprender y a la necesidad de construir itinerarios o secuencias de aprendizaje más adaptadas a las trayectorias singulares de los sujetos.

Creemos que este tipo de tensiones pueden inscribirse, de manera más general, en la tensión que se origina en cierta homogeneidad que demanda el funcionamiento de un sistema que es masivo y diverso para funcionar como tal, y la atención sensible a los sujetos que constituyen esa masividad y diversidad. Creemos que es necesario seguir explorando los modos en que esta tensión homogeneidad/diversidad se materializa fundamentalmente en el nivel de las prácticas educativas, es decir, en el ámbito local de las escuelas y en la cotidianidad de los procesos de enseñanza y evaluación de los chicos y chicas.

En relación con lo anterior, consideramos que otras tensiones se inscriben en la complejidad (e incluso en la imprecisión) de ciertas definiciones que la Resolución propone como horizonte para las prácticas de enseñanza en el

marco del nivel, y las condiciones que las jurisdicciones e instituciones disponen para asumirlas. “(...) una planificada y renovada propuesta de enseñanza” (Res 174/12, 2012: 3), “(...) proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes” (Res 174/12, 2012: 2), o la indispensabilidad de “Repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela...” (Res 174/12, 2012: 2), constituyen orientaciones que podrían especificarse, ligándolas con definiciones más cercanas a dimensiones de las prácticas y quehaceres cotidianos de las escuelas y de las/los maestras/os. Definiciones que el propio Ministerio de Educación elaboró, por ejemplo, en producciones diseñadas en el período 2004-2015 como parte de la creación de condiciones estatalmente habilitadas para el acompañamiento de los maestros y maestras en la enseñanza, tales como las que hemos mencionado en un pie de página en este mismo capítulo.

Advertimos que el articulado de la Resolución pone el acento en la consideración de los distintos *tiempos* para aprender, descuidando quizá la cuestión de los *estilos* de aprendizaje y de la promoción de propuestas de enseñanza variadas, algo que en la definición de los NAP ya aparecía en estricta relación: “Estos núcleos de aprendizajes prioritarios serán un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra” (NAP, 2004: 10).

Creemos que reducir la diversidad de los aprendizajes a la variable tiempo/ritmo, desligándola de la oferta de formas de acceso diferenciadas a distintos saberes contiene el riesgo de naturalizar, en otro sentido, los

procesos de aprendizaje de los sujetos. En otras palabras, es correr el riesgo de concebir que hay tiempos de aprendizaje diferentes que *esencialmente* están inscriptos en cada sujeto, independientemente de las características que asuman los ambientes y condiciones de las experiencias de formación ofrecidas ya sea escolarmente como en otros contextos de su vida. La atención a los diversos aprendizajes corre así el riesgo de reducirse a una simple *espera* de los tiempos *de* cada uno/a, como condición ya dada.

La Resolución N° 174/12 cuestiona la naturalización de los ritmos de aprendizaje definidos por la gradualidad escolar estándar, los que muchas veces y a diferencia de lo que suelen pensarse, han operado como base para la elaboración de distintas teorías con sesgo evolutivo sobre el desarrollo intelectual de los niños y niñas (Baquero y Terigi, 1996). Concebir la *equivalencia* de los aprendizajes y la *diversidad* de los ritmos mediante los que estos se construyen como orientación pedagógico-didáctica implica entonces desnaturalizar y deconstruir un supuesto profundamente instalado en las escuelas acerca del logro de aprendizajes idénticos a un mismo ritmo como respeto a una *normalidad* basada en la *homogeneidad*.

En otras palabras, el desafío consiste en desarrollar una mirada pedagógico-didáctica flexible que asuma la diversidad no como tolerancia a lo que se aleja de una *homogeneidad significada como normalidad*, sino como sensible a los múltiples modos y tiempos en los que los sujetos aprenden. Entendemos que esta interpelación fue una contribución que la Resolución comenzó a instalar a nivel del sistema, quizá por primera vez en muchas escuelas. Sin embargo, se trata también de un marco normativo que permitió legitimar sentidos ligados a la inclusión y prácticas ya existentes en escuelas situadas en territorios socio-urbanos de pobreza, marcados por la desigualdad.

En relación con lo anterior, Terigi (2010b) señala que mucho de lo que sabemos acerca de “cómo enseñar” es lo que sabemos acerca de cómo hacerlo bajo los supuestos de las trayectorias teóricas ideales, desde el supuesto de la escolaridad moderna: secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos de forma tal que al final de un período, todos hayan logrado aprender las mismas cosas. Pensar la práctica de la enseñanza desde un lugar que recupere la diversidad de procesos implicaría dar lugar a otros tiempos y espacios para la enseñanza. Por ejemplo, trabajar con la diversidad de ritmos de aprendizaje, y con aprendizajes que puedan ser significados como equivalentes y no idénticos. Ello requiere de la introducción de criterios de evaluación y promoción que habiliten la construcción de secuencias asociadas a itinerarios singulares de los sujetos más que a contenidos estrictamente asociados a grados o ciclos.

Aun así esto constituye no solamente un desafío en términos de las condiciones (organización pedagógica de las escuelas, modos de organización del trabajo docente, saberes pedagógico-didácticos disponibles, etc.) para lograr esta singularidad en la realidad cotidiana de las escuelas primarias del país, sino también un debate ético-político en relación con la deseabilidad de la construcción escolar de tales procesos de singularización/individualización de las secuencias didácticas y de las trayectorias escolares.

Por último, nos parece importante señalar que la Unidad Pedagógica resulta un asunto muy interesante que permitiría construir y acumular saber pedagógico y didáctico que está haciendo falta, si logra sobrevivir a los avatares y embates del presente, a partir del cambio de autoridades en el Ministerio de Educación de la Nación (a partir de diciembre de 2015). Nos referimos a un discurso que intenta reinstalar la relación lineal entre “fracaso

escolar” y esfuerzo individual (desde una mirada meritocrática), poniendo en riesgo los sentidos más profundos de la inclusión en las escuelas. En palabras de la propia directora de la escuela a la que hemos referido anteriormente:

“Tengo miedo que se retroceda en el camino que fuimos haciendo en todos estos años en las escuelas más vulnerables, el camino que hicimos desde un posicionamiento ideológico para poder entender muchas cosas. Por ejemplo, la necesidad de un cambio de mirada sobre las familias y los chicos de nuestra comunidad... Algunas familias ya eligen nuestra escuela, porque sienten que pueden entrar a la dirección para hablar, participar de muchas decisiones y colaborar con lo que hace falta, aunque también reconocen que hay muchos chicos con problemas muy serios. Nos costó mucho poder transmitirlo a las docentes y que se sientan parte. Vos podés hablar con las mismas maestras que llegaron a esta escuela en el 2005 y entender cómo fue cambiando su mirada en estos diez años...” (Directora de la escuela, 2016).

Bibliografía

- Alterman, N. y Coria, A. (coord.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Brujas.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En Dossier Apuntes pedagógicos de la revista *Apuntes*. Buenos Aires: UTE/CTERA.
- Basel, P. (2011). “Alfabetización inicial y aprendizaje situado: *el vaivén, siempre el vaivén...*”. Ciclo de Formación de Formadores en Áreas

Curriculares, Dirección Nacional de Gestión Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Basel, P.; Ducant, E.; Picca, S. (2015). “El proceso público de producción de argumentos y definiciones en torno de la Unidad Pedagógica en la escuela primaria”. IX Jornadas de Investigación en Educación: *Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa*. Escuela de Ciencias de la Educación y Área de Educación del Centro de Investigaciones de la FFyH de la UNC.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

Coria, A. (2006). “Políticas de enseñanza y lecturas de la escuela cotidiana”. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación “Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación”. 20 a 24 de marzo de 2006. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

(Ezpeleta y Rockwell, 1985) Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1987). “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”. En Madeira, F. y Namó de Mello, G. (coords.). *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social*. Pp. 151-172. Sao Paulo: Cortez Editora -Editora Autores Asociados.

Ezpeleta, J. (2004). “Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril/junio 2004. Vol 9, NUM 21. pp 403-424.

(Ezpeleta, 2001). “Notas para estudiar las innovaciones educativas. A propósito del Proyecto OEI. La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación”. México.

- Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) (2006). *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Montesinos y Sinisi, (2009). “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. En *Cuadernos de Antropología Social* N° 29, pp. 43–60. Buenos Aires: FFyL – UBA.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1997). “La dinámica cultural en la escuela”. En ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid: Saleme.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2004). “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Buenos Aires.: Noveduc.
- (2006). “Las otras primarias y el problema de la enseñanza”. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- (2010a). “El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*.” En G. Frigerio y G.Diker (comps.) *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires: Del estante.
- (2010b). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010.

23 de febrero de 2010. Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, Gobierno de La Pampa.

----- (2013). “Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación” En *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.

Documentos consultados

-Ministerio de Educación de la Nación (2004). “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1º Ciclo EGB/Nivel Primario”.

-Ministerio de Educación de la Nación (2010). “Políticas prioritarias para el Nivel Primario”.

-Ministerio de Educación de la Nación (2012). Resolución 174/12. Consejo Federal de Educación.

-Ministerio de Educación de la Nación (2012). Colección “Piedra Libre” (fascículos elaborados por la Dirección de Educación Primaria y la Coordinación de Materiales Educativos del Ministerio).

-Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/118471/serie-piedra-libre>

-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2013). “La Unidad Pedagógica: cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños”. Fascículo 1. Disponible en la página de la Subsecretaría de Igualdad y Calidad sobre Unidad Pedagógica: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC>